

# Pedagogisk ledelse av lokalt utviklingsarbeid

- *skolen som lærende organisasjon*

Linda Enerhaug Egge



Masteroppgave ved ILS,  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2012





# **Pedagogisk ledelse av lokalt utviklingsarbeid**

- skolen som lærende organisasjon

© Linda Enerhaug Egge

2012

Pedagogisk ledelse av lokalt utviklingsarbeid – skolen som lærende organisasjon

Linda Enerhaug Egge

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Allkopi, Høvik

# Sammendrag

I denne oppgaven stiller jeg spørsmål om hvordan rektor gjennom pedagogisk ledelse kan bidra til å utvikle skolen som organisasjon. Fokuset er på lokalt utviklingsarbeid, nærmere bestemt implementeringen av lesekartleggingsverktøyet SOL på en bestemt skole.

Undersøkelsen har et relasjonelt perspektiv, hvor refleksjons- og læringssprosesser, opparbeiding av læringssystemer og læringsforhold ses på som sentrale forutsetninger for å lykkes.

Studien er basert på et kvalitativt design gjennom intervjuer med rektor, avdelingsleder og tre lærere ved samme skole. Målet med intervjuene var å komme tett på informantene for å få fyldige beskrivelser av hvordan de har opplevd prosessen med dette utviklingsarbeidet.

Teorier som støtter opp om organisasjonslæring er hentet fra Wells og Bateson i Roald (2010) og Argyris og Schön (1996), rammet inn av Qvortrups tanker om et hyperkomplekst samfunn (2009). Sentrale føringer i stortingsmeldinger er også brukt som kilder. Det relasjonelle perspektivet og pedagogisk ledelse presenteres ved hjelp av teorier av Wadel (2005) og Lillejord (2003).

Funnene gir et bilde av en skole som har satt i gang mange refleksjonsprosesser rundt dette med læring i organisasjonen. Spørsmålet er om disse prosessene i stor grad handler om «å gjøre tingene riktig» og ikke reflektere rundt «om de gjør de riktige tingene». Omfanget på undersøkelsen tilsier at funnene ikke kan generaliseres, men heller bidra til å skape refleksjoner om hvordan rektor kan bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon.



# Forord

Helt siden jeg for ti år siden tok et avbrekk fra skolen og læreryrket for å jobbe i et konsultentselskap som blant annet driver med organisasjonsutvikling, har jeg vært interessert i dette med organisasjoner. Tilbake i jobben som lærer opplevde jeg en økende interesse for ikke bare mitt eget klasserom, men for skolen som helhet, skolen som organisasjon. Gjennom studiet på ILS og i jobben som skoleleder har begrepet “skolen som lærende organisasjon” stadig dukket opp, og det er dette begrepet som er utgangspunktet for prosjektet mitt. Jeg har hele tiden tenkt at jeg vil skrive en «praksisnær» master som kan være til nytte i det daglige arbeidet, noe jeg mener jeg har oppnådd med denne oppgaven.

Masterstudiet har fra dag en vært utfordrende og utviklende. Variasjonen i arbeidsmåter og innfallsvinkler, og ikke minst samarbeidet med de fantastiske damene i basisgruppa har gitt faglig utvikling og litt mer selvtillit for en fersk skoleleder. Arbeidet med masteroppgaven har vært givende, men også svært krevende. Mest fordi livet som mamma til tre små og fulltidsjobb også krever sitt.

Jeg ønsker å takke min veileder Ove Hatlevik for kritiske og konstruktive innspill. En takk går også til informantene for at de stilte opp og gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne studien. Jeg må også takke familie, venner og kollegaer for fantastisk støtte og barnevaktjenester.

Takk også til verdens beste ektemann, uten deg hadde dette aldri latt seg gjennomføre. Og Maja, Leo og Max – nå skal vi endelig leke!

Mai 2012

Linda Enerhaug Egge

.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Formål og problemstilling.....	3
2.1	Formål.....	3
2.2	Problemstilling.....	3
2.3	Oppgavens struktur.....	3
3	Teoretiske perspektiv .....	5
3.1	Skolen som organisasjon .....	5
3.2	Organisasjonslæring .....	9
3.2.1	Læring på ulike nivå.....	9
3.2.2	Enkelt - og dobbeltekretslæring .....	10
3.2.3	Systemisk tenking .....	12
3.3	SOL.....	13
3.4	Ledelse.....	13
3.4.1	Et relasjonelt perspektiv .....	14
3.4.2	Pedagogisk ledelse .....	14
4	Metode.....	18
4.1	Valg av forskningsdesign .....	18
4.2	Kvalitativt intervju.....	20
4.3	Valg av informanter.....	21
4.3.1	Utvalgsstørrelsen.....	21
4.3.2	Strategisk utvalg og rekruttering av informanter .....	22
4.3.3	Kort om informantene .....	23
4.4	Forberedelse og gjennomføring.....	23
4.5	Transkripsjon.....	24
4.6	Forberedelse til analyse .....	25

4.7	Undersøkelsens pålitelighet og gyldighet.....	25
5	Analyse og drøfting.....	27
5.1	Kontekst.....	27
5.1.1	Om organisering av skole og oppvekst i kommunen .....	27
5.1.2	Om satsning på SOL i kommunen .....	28
5.2	Da SOL kom til Ljom skole .....	28
5.3	Opplæring av personalet.....	33
5.4	Refleksjon og diskusjon.....	41
5.5	Rektor har ordet .....	44
5.6	Avslutning .....	49
	Litteraturliste .....	50
	Vedlegg .....	52





# 1 Innledning

I Norge møter man forventninger til skoleledere i forhold til skoleutvikling i sentrale styringsdokumenter:

Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet. En sentral utfordring for enhver skoleeier må være å etablere gode rutiner for kommunikasjon og rapportering mellom skole- og kommunenivå med formålstjenlige verktøy som sikrer informasjon og kunnskap om elevers og skolars utvikling og utfordringer (KD, 2009-2010).

Hensikten med skoleutvikling er å bidra til bedre vilkår for læring og på den måten gjøre skolen bedre for elevene. I følge Helstad (2011) viser en rekke studier at ledelse har betydning for lærernes praksis. Hvordan skoleleder leder utviklingsprosjekter påvirker dermed også indirekte elevenes læring. Jorunn Møller (2008) presiserer at skolens formelle ledelse i samarbeid med lærerne har et klart ansvar for å fremme et godt læringsmiljø for alle. Hun sier videre at de formelle lederne, altså rektor, har makt og myndighet til å påvirke agendaen og hva som får oppmerksomhet i skolen. Vi har endring i skolen som omfatter statlige reformer som for eksempel læreplaner, men vi har også mer lokalt pedagogisk utviklingsarbeid som den enkelte skole setter i gang, som for eksempel utprøving av nye arbeidsmåter eller verktøy. Det er det rektors rolle og organisasjonslæring gjennom det lokale utviklingsarbeidet som er tema i denne oppgaven.

Organisasjonslæring er et stort og sammensatt felt, og både faglitteratur og statlige styringsdokumenter er opptatt av temaet. Når man søker på Internett, i hyllene på biblioteket eller hos bokhandleren, kan man finne en hel masse litteratur som omhandler emnet. Antall bøker og publikasjoner har økt betraktelig de siste tiårene. I følge Qvortrup kom det store gjennombruddet da Peter Senge publiserte boken ”The Fifth Discipline” i 1990. Før det hadde Argyris og Schön allerede i 1978 gitt ut boka ”Organizational Learning”, en bok som ble fulgt opp av de samme forfatterne med ”Organizational Learning II” i 1996. ”Da tidsskriftet Organization Science i 1991 utga et temanummer om organisatorisk læring, hadde begrepet brutt igjennom og etablert seg som en selvstendig vitenskapelig referanse” (Qvortrup, 2009, s. 182). I Norge har blant annet Knut Roald vært en foregangsperson når det gjelder organisasjonslæring og skole, og i 2010 kom doktorgradsavhandlingen ”Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar”.

Det å bevege seg i fagfeltet kan være utfordrende. Dette fordi man nødvendigvis ikke møter de samme begrepene eller forståelsen av begrepet hos de ulike teoretikerne eller i de ulike politiske dokumentene. Det virker som det dette er et tema som bare ”vokser seg større” med årene, og i denne oppgaven ser jeg på en liten bit av et stort fagfelt. Skolen som lærende organisasjon er et komplekst område. Man kan diskutere om skolen i det hele tatt er en organisasjon, og dersom den er det, kan man spørre seg om organisasjoner i det hele tatt er i stand til å lære. Denne oppgaven omhandler ikke disse problemstillingene. Utgangspunktet i denne oppgaven er at skolen kan være en lærende organisasjon.

## 2 Formål og problemstilling

### 2.1 Formål

Innledningen gir bakgrunn for valg av tema og relevans for studien. Formålet med oppgaven er å forstå hvordan rektor leder læringsprosesser i egen organisasjon og hvilke implikasjoner for ledelse som kan leses ut av dette i forhold til utvikling av skolen som lærende organisasjon.

### 2.2 Problemstilling

Ut i fra formålet har oppgaven følgende problemstillingen:

*Hvordan kan rektor gjennom pedagogisk ledelse av lokale utviklingsprosjekter bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?*

For å kunne svare på denne problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål formulert:

- Hvilke aktiviteter setter rektor i gang for å utvikle organisasjonen?
- Hvordan sikrer rektor at det de lærer blir spredt på en slik måte at det kommer organisasjonen til gode?

### 2.3 Oppgavens struktur

I første kapittel, innledningen, presenteres bakgrunnen for valg av tema. Temaets relevans blir begrunnet gjennom sitater fra Stortingsmelding nr. 19 som gir tydelige forventinger om skolen som lærende organisasjon og skoleleders rolle.

I kapittel to formuleres oppgavens formål og problemstilling. Det blir også en presentasjon av forskningsspørsmålene, ment som hjelp under studien.

Med bakgrunn i dette, vil jeg i kapittel tre presentere teorier som jeg mener kan være med på å belyse det empiriske materiale og bidra til forståelse av hvordan rektor gjennom pedagogisk ledelse kan bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Kapittel fire omhandler oppgavens metode. Her redegjør jeg for forskningsdesign, valg av informanter, samt forberedelse og gjennomføringen av intervjuene. Jeg tar for meg hvordan dataene ble behandlet og hvilke forberedelser som ble gjort for å kunne analysere og drøfte funn. Avslutningsvis i dette kapitlet ser jeg på undersøkelsens troverdighet og gyldighet.

I kapittel fem drøftes informantenes beskrivelser i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

I det siste kapitlet gir jeg en oppsummering av funn, peker på hvilke implikasjoner dette kan for praksis og kommer med noen betraktninger om videre forskning på området.



## 3 Teoretiske perspektiv

Med utgangspunkt i formålet og problemstillingen for studien, vil jeg i dette kapitlet ta for meg teoretiske perspektiver som kan vise noe av det feltet ”skolen som lærende organisasjon” rommer, hvorfor fagfeltet er aktuelt, og samtidig se på begreper som kan hjelpe meg i analysen og drøftingen. Jeg kommer først til å se på skolen som organisasjon, deretter vil jeg ta for meg organisasjonslæring, før jeg til slutt ser på begrepet ledelse, og da mer spesielt pedagogisk ledelse. Fordi skolen jeg har undersøkt jobber med implementering av lesekartleggingsverktøyet SOL som lokalt utviklingsprosjekt, vil kapitlet også inneholde en kort orientering om dette.

### Skole og samfunn

Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene (UFD, 2003-2004).

Hva skal man kalle det samfunnet man er på vei inn i og påvirker et slikt samfunn krav og forventninger til skole og «skolen som lærende organisasjon»?

### 3.1 Skolen som organisasjon

Så lenge det har vært snakk om organisasjoner, har det alltid vært vanskelig å definere teoriens grunnbegrep, nemlig hva en organisasjon er. Chester I. Barnard ga i 1938 ut boken «The Functions of the Executive», der han definerer organisasjon som «et system av bevisst koordinerte aktiviteter og krefter mellom to eller flere personer» (som sitert i Qvortrup, 2009, s. 187). Han sa også at i enhver organisasjon er det en eller flere ledere. Dette er en veldig bred, men samtidig ganske snever definisjon.

I følge Qvortrup oppsto begrepet organisasjon med den betydningen vi har i dag på 1700-tallet fordi samfunnet ble mer komplekst. For å forsøke å redusere denne kompleksiteten, trengte man et redskap, den moderne organisasjonen, som kan redusere både indre og ytre kompleksitet. «På grunn av samfunnets voksende kompleksitet, oppsto det behov for små

sosialsystemer å utsondre seg fra samfunnet som et generelt sosialsystem, for å redusere kompleksitet» (ibid., s. 186). På denne måten begrunner Qvortrup behovet for organisasjoner. Videre sier han at den grunnleggende utfordringen i det hyperkomplekse samfunnet<sup>1</sup> er å håndtere kompleksitet. Det vil si at den moderne organisasjonen ikke bare kan forholde seg til «et prinsipp eller et sett av verdier, men den må kunne forholde seg til en mangfoldighet av prinsipper og verdier» (ibid., s.196-197). Noe som igjen vil si at skolen som organisasjon må kunne forholde seg til omverdenen med sin kompleksitet, samtidig som den må kunne reflektere over egen praksis.

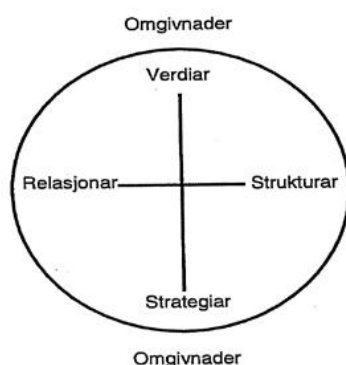
Sølvi Lillejord viser til Etzionis definisjon på organisasjon fra 1982 når hun forklarer hva en organisasjon er: «En organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål. Organisasjoner er skapt av mennesker som skal løse problemer knyttet til en kollektiv handling» (2003, s. 166). Lillejord hevder skolen er en organisasjon fordi den eksisterer over tid og vil fortsette å eksistere selv om alle medlemmene etter hvert blir byttet ut. Skolen eksisterer som organisasjon i kraft av sin funksjon. Hun trekker paralleller til andre organisasjoner som for eksempel helsevesenet og fagforeninger, som er opprettet for å løse tilbakevendende oppgaver for fellesskapet. Videre er hun opptatt av at organisasjonen må ha en enighet om hvordan beslutningstakingen skal foregå, og at enkeltpersoner kan få delegert myndighet til å handle på andres vegne. Lillejord sier også at det må etableres grenser mellom organisasjonen og omgivelsene (ibid.). Alt dette kan være med å støtte påstanden om at skolen er en organisasjon. Men hva menes med «etablere helt klare grenser mellom organisasjonen og omgivelsene»? Menes det at omgivelsene for eksempel er de politiske og administrative målene som stort sett er definert utenfor den lokale skolen? Eller kan omgivelsene være foresatte, som ikke nødvendigvis blir regnet som medlemmer av skolen som organisasjon? Er de i organisasjonen eller er de omgivelser? Slik jeg ser det, kommer ikke dette helt klart frem hos Lillejord.

Roald trekker fram Per Dalin som en vesentlig bidragsyter i feltet skolen som organisasjon. For å forklare skolens organisasjonsatferd, har Dalin utviklet en modell med fem hoveddimensjoner som er gjensidig avhengige av hverandre: verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser. Endringer i en dimensjon vil i følge Dalin, i ulike sammenhenger, påvirke øvrige dimensjoner. Han poengterer at ingen dimensjon er overordnet andre, men ved

---

<sup>1</sup> Et sosialt system som inneholder mange komplekse systemer som det politiske, det økonomiske, det etiske, det vitenskapelige, det intime, det kunstneriske osv. (Qvortrup, 2011, s. 19).

å sette dem ovenfor hverandre, mener han for eksempel at strukturer er motsetningen til relasjoner?



*Figur 3.1 Dalins fem dimensjoner ved skolen som organisasjon (Roald, 2010, s. 44)*

Verdier blir av Dalin definert som det som kommer til uttrykk gjennom skolen sitt ideologiske og filosofiske grunnlag. Strukturer er rammene for organisering, mens relasjoner handler om de mellommenneskelige forholdene. ”Strategier definerer Dalin som de arbeidsmåtene og verktøyene man velger i skolens utviklingsarbeid” (Roald, 2010, s. 46). Er det slik at for eksempel verktøy som skolen velger i skolens utviklingsarbeid alltid er det Dalin definerer som strategier, eller kan et slikt verktøy også være med å utvikle skolens strukturer? Det er ikke helt klart hva som menes med «omgivelser», slik jeg tolker det. I forhold til skole kan man tenke seg at kommunen og kunnskapsdepartementet er en del av omgivelsene, men man kan også tenke at skolekorps, idrettslag, musikkskole, næringsliv og media er en del av dette. Som hos Lillejord er det heller ikke hos Dalin helt avklart hvor de foresatte skal regnes med, om de er en del av den indre organisasjonen eller om de er en del av omgivelsene. Dersom de foresatte regnes som omgivelser kan de bli sett på som brukere med krav og forventninger, mens de som medlemmer av organisasjonen vil bli deltakere i lokalt utviklingsarbeid på skolen. I denne oppgaven velger jeg å forstå både foresatte og kommunen som potensielle deler av den indre organisasjonen, og på den måten kunne være aktive deltakere i utviklingsarbeid.

## **En lærende organisasjon**

Utfordringene fra det hyperkomplekse samfunnet stiller helt andre krav til organisasjonene enn det det industrielle samfunnet gjorde. «Det nytter ikke å redusere måten vi ser på omverdenen ned til et prinsipp. Det er derfor organisasjoner i dag ikke kan redusere alt ned til

markedskrefter og økonomiske regnskaper. Verden i dag er så kompleks at den nødvendiggjør en mangfoldighet i iakttakelsesoptikker<sup>2</sup>» (Qvortrup, 2009, s. 199). Regulering og prioritering av måter å tolke på er et karakteristisk trekk ved en lærende organisasjon. Selv om begrepet dialog er sentralt i en lærende organisasjon, hevder Qvortrup at det i seg selv ikke nok. Ved bare å "samtale" uten mål og mening, har man bare flyttet kompleksiteten i omgivelsene til indre kompleksitet (ibid.).

I følge Qvortrup utviklet det seg på grunn av forandringene i organisasjonenes omverden, nemlig overgangen fra det moderne til det hyperkomplekse samfunnet, et nytt organisatorisk fokus i siste del av det 20 århundre. "For å matche et hyperkomplekst samfunn, må en organisasjon dels kunne iakttå denne omverdenen gjennom et antall forskjellige koder, dels må den være i stand til løpende reflektere prioriteringen av og samspillet innbyrdes mellom disse ulike koder" (Qvortrup, 2009, s. 193). Den organisasjon som klarer dette, mener Qvortrup er en lærende organisasjon.

I følge Senge er en lærende organisasjon en organisasjon «der folk til stadighet øker deres evne til å skape resultater, som de virkelig ønsker å oppnå, hvor det fremelskes nye og ekspansive former for tenking, hvor kollektiv streben settes fri og hvor folk til stadighet lærer hvordan man lærer sammen» (ibid., s. 201). Dette er et positivt syn på organisasjonen og dens medlemmers ønske om å lære sammen.

Sølvi Lillejord sier det på denne måten:

En lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis. Organisasjonens medlemmer vurderer arbeidet som blir gjort, og reflekterer over det de gjør på en slik måte at de kan forandre sin praksis. En lærende skole arbeider med andre ord på en slik måte at den undersøker egen praksis, og gjennom det lærer hvordan den kan forbedre praksis. Når skolen lykkes med dette, kan den kalles en lærende organisasjon (2003, s. 21).

Denne definisjonen sier mye av det samme som Senges definisjon, men den er mer knyttet til det som skjer i skolen som lærende organisasjon. Det vil si at lærere i en lærende skole hele tiden reflekterer over det de gjør på en slik måte at de kan komme fram til at de må endre praksis. I Lillejords definisjon er ikke skoleledelsen omtalt. Man kan vektlegge at lærerne reflekterer, men uten ledelsen på lag, kan man tenke at ledelsen kan være til hindring i utviklingen av organisasjonen om de ikke ønsker forandring. Jeg ser derfor at det er viktig å studere ledelse som en del av skolen som lærende organisasjon, og har derfor dette med videre i denne oppgaven. Hvordan klarer organisasjonen å bli som Senge sier et sted der man

---

<sup>2</sup> Ulike måter å tolke på

lærer hvordan man lærer sammen, eller hvordan kan organisasjoner som Lillejord sier bli gode til å reflektere over egen praksis?

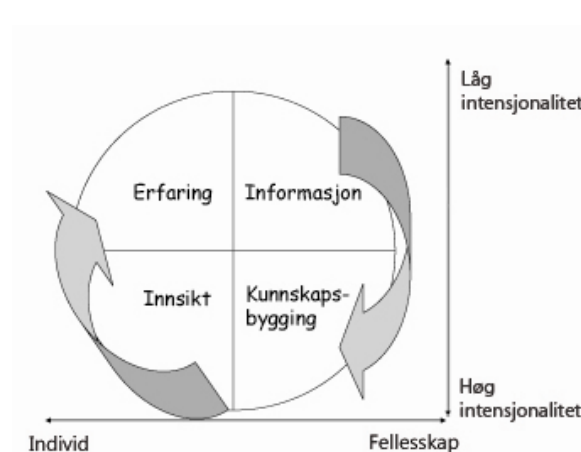
## 3.2 Organisasjonslæring

Definisjonene av lærende organisasjoner sier noe om hva som kan ligge i begrepet, men de sier lite om hvordan organisasjonene skal komme seg dit, og det er nødvendig å se på andre teorier som omhandler organisasjonslæring for å kunne svare på problemstillingen. Det kan være relevant å se på hvordan man kan forstå læringsprosesser i organisasjoner. På norsk kan ordet læring bety både læringsprosessen og resultatet av denne prosessen (Wadel, 2005).

Videre i oppgaven tenker jeg ikke enten eller, men at læring som prosess kan påvirke resultat, og videre at resultatet kan påvirke den videre læringsprosessen. På den måten går jeg bort fra linjær tankegang rundt læring til læring på ulike nivå.

### 3.2.1 Læring på ulike nivå

En framstilling som kan være relevant når det er snakk om organisasjonslæring, er Wells læringssyklus. Wells ser på læring som en kontinuerlig prosess der meningsskaping skjer i spennet mellom individ og fellesskap og mellom høy og lav intensjonalitet (Roald, 2010).



Figur 3.2 Wells læringssyklus (Roald, 2010, s. 32)

Tankegangen i Wells læringssyklus innebærer at læring må ses på som en prosess der erfaring, som er unik for hvert individ, og informasjon, som er andre sine meninger og fortolkninger, blir videreutviklet gjennom kollektiv kunnskapsbygging. Innsikt blir skapt i spennet mellom individ og fellesskap og mellom høy og lav intensjonalitet, og blir en ny

tolkningsramme for nye handlinger, nye erfaringer, ny informasjon og så videre. «Det er gjennom dynamisk kunnskapsbygging i kollektive prosessar at aktørane i ein organisasjon kan utvikle ny forståing og handling på høgt intensjonsnivå» (Roald, 2010, s. 32).

Læring på ulike nivå finner vi også hos Bateson. Han var opptatt av spørsmål om hvordan vi kan forstå sosiale system. Bateson mener at læring må bli sett på som et kommunikasjonsfenomen, ikke som passiv memorering, og ikke som noe som skjer eller ikke skjer, men at læring er en prosess som forgår på flere nivå (ibid.). Han definerte ulike læringsnivå:

Læring 0 er det Bateson kaller «første ordens læring». På dette læringsnivået vil en organisasjon respondere på en bestemt måte ovenfor et stimulus, organisasjonen holder fast på denne måten å reagere på uten at det er et bevisst valg.

Læring I innebærer at man kan velge hva man gjør ut i fra prøving og feiling. Det vil si at man klarer å se hvordan læring 0 fungerer.

Læring II handler om at organisasjonen ikke bare reflekterer over egen praksis, men bruker dette til å eventuelt endre handlinger. Bateson omtaler dette nivået som «deuterolæring».

Læring III handler om en gjennomgripende endring av selve læringskulturen, noe som er svært utfordrende.

Læring IV er læring på et så avansert nivå at den mest sannsynlig ikke vil forekomme i organisasjoner.

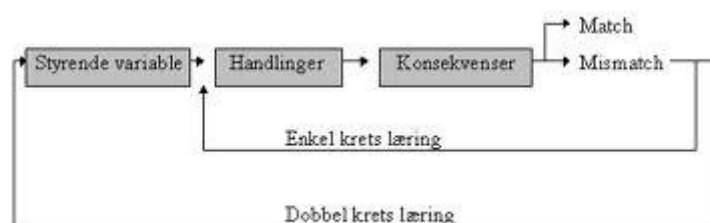
Man kan tenke at organisasjoners potensiale for læring på ulike nivå, ligger i å kunne etablere læring på nivå II og III. Disse to nivåene til Bateson, og da spesielt nivå II, anser jeg derfor som relevante for oppgaven.

### **3.2.2 Enkelt - og dobbeltekretslæring**

Argyris og Schön ser på kollegial refleksjon som grunnleggende for å nå læring på et dypere nivå. De videreutvikler tankegangen til Bateson om organisasjonslæring og innfører begrepene enkelt – og dobbeltekretslæring, og deuterolæring. Organisasjonslæring forstår de som en prosess som foregår over tid. Det handler ikke bare om å få ny innsikt, men om å oppdage og rette opp feil (Nordhaug, 2002). Argyris og Schön skiller mellom bruksteori og uttalt teori, begge knyttet til organisasjonen og medlemmene i organisasjonen. Brukteori er teoriene som ubevisst styrer den virkelige atferden vår, mens uttalt teori er teorier man

benytter for å forklare og rettferdiggjøre handlingene sine med. De poengterer at det kreves dobbeltekretslæring og av og til deuterolæring, for å kunne endre eksisterende bruksteorier (ibid.).

Enkeltekretslæring er enkle handlinger som går ut på å rette opp synlige og enkle feil i en gitt bruksteori, samtidig som det ikke blir gjort noe med grunnleggende verdier og sentrale trekk i organisasjonen. Dobbeltekretslæring innebærer at man kritisk vurderer rådende bruksteori og utfordrer mål, normer og verdier. Gjennom dobbeltekretslæring vil man ikke bare korrigere feil, men gjøre noe med forholdene som ligger til grunn for feilene. Dette krever en åpen refleksjon over praksis, og interne konflikter kan være en del av denne prosessen. «De kollegiale diskusjonene tar da ikke bare opp enkle rutiner og strukturjusteringer, men går også på omlegging av dypere organisasjonsstrukturer som i utgangspunktet ser ut som om de fungerer godt» (Roald, 2010, s. 51). For at dobbeltekretslæring skal skje, må det legges vekt på at alle får nok informasjon og at organisasjonsmedlemmene opplever at ikke blir styrt i refleksjonsprosessene. Dialog står sentralt, og alle må være innstilt på å forplikte seg ovenfor de valg som blir tatt. I skolesammenheng kan dobbeltekretslæring innebære at lærere får muligheten til å kommentere både skoleeiers og andres visjoner, for eksempel når det gjelder utviklingsarbeid eller verktøy som blir tatt i bruk i organisasjonen. Man kan samtidig spørre seg om for eksempel ferdige verktøy som blir implementert inviterer til denne type refleksjon, og om dobbeltekretslæring kan være vanskelig å oppnå. Argyris og Schön hevder at enkeltekretslæring ikke berører grunnleggende verdier og sentrale trekk ved organisasjonen. Om vi ser tilbake på Dalins dimensjoner ved skolen som organisasjon, kan man kanskje likevel hevde at man vil påvirke de andre dimensjonene, også verdier, selv om man bare retter opp synlige feil i for eksempel strategier.



Figur 3.3 Argyris og Schön (Hagesæter, 1996)

Evnen til å se sammenhenger mellom enkeltekrets og dobbeltekretslæring, kalles deuterolæring. Man er da i stand til å se på sin egen læring utenfra og reflektere over prosesser i

organisasjonen (ibid.). Jeg tenker at det er vesentlig for skoleledere å kunne stille kritiske spørsmål til hvordan de leder utviklingsarbeid på egen skole, og deuterolæring er derfor relevant for studien min.

Det er ikke nødvendigvis slik at organisasjonen vet alt medlemmene vet. Opplæring av en gruppe i organisasjonen, slik at de utfører jobben bedre, blir ikke nødvendigvis spredd i organisasjonen, og på den måten kan organisasjonsmedlemmene vite mer enn organisasjonen (Argyris og Schön, 1996, s. 6). Man kan ikke snakke om organisasjoner som noe statisk, men man må snakke om de aktive prosessene som skjer. Det kan også foregå læring som ikke er bra for organisasjonen. Dersom læringsprosessen handler om å bli mer effektiv, kan effektivitet bli målet og man kan glemme å hele tiden vurdere hvorfor man er effektiv og om det fortsatt er riktig å være effektiv. Når skolen innfører verktøy som en del av utviklingsarbeidet for å gjøre arbeidet enklere for læreren, er dette et aspekt man bør ha med seg. Skoler føler kanskje et behov for å bryte ned det komplekse som Qvortrup er opptatt av, til enkeltstående oppgaver hvor man kan oppnå det resultat man ønsker, og på den måten kanskje gir en følelse av kontroll. Men på denne måten har en fokuset på delene i stedet for helheten, og med dobbeltekretslæring søker man å utfordre dette. Driver man denne type læring er man ikke redd for å gjøre feil, det er feilene man kan lære av. Man tør å stille kritiske spørsmål og sette spørsmålstegn ved standarden. På den måten kan man oppnå deuterolæring, man lærer hvordan man lærer.

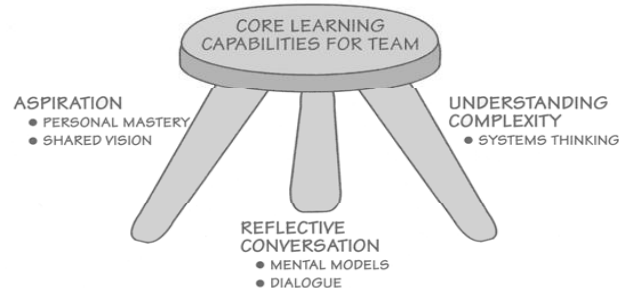
### **3.2.3 Systemisk tenking**

Peter Senge kom i 1990 med boka «The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization». Her presenterer han fem disipliner eller forutsetninger, for å utvikle en lærende organisasjon. Disse er systemisk tenking, personlig dugleik, mentale modeller, felles visjon og team læring (Roald, 2010, s. 53) og representerer nye elementer i forhold til Argyris og Schön sitt teoribidrag. Senge er opptatt av å søke helhetsforståelse ved å se framover og utover, ikke bakover og innover. Man kan kanskje si at Senge representerer et mer proaktivt læringssyn enn Argyris og Schön. De kan virke å være opptatt av å finne løsninger på problem som oppstår, mens Senge er opptatt av fremtidsvisjoner.

I 2006 kom en revidert utgave av boka til Senge. Her jobbet han videre med sine organisasjonsideer med forankring i Bateson og læring på flere nivå. Her legger han som



Qvortrup, økt vekt på kompleksiteten i samfunnet. Han videreutvikler også tankegangen rundt de fem disiplinene og samler dem i tre hoveddimensjoner.



Figur 3.4 Senges tre dimensjoner i organisasjoners læringskapasitet (Roald, s. 57)

På denne måten spisser han tilnærming til organisasjonslæring. Han legger vekt på at «læringsprosessene i en organisasjon er avhengige av vilje og evne til å se framover (aspiration), at dynamikken i læringsprosessene blir skapt av interpersonell kommunikasjon (reflective conversation), og analyse og utviklingsarbeid i en organisasjon må bygge på en helhetsforståelse (understanding complexity)» (ibid., s. 57).

### 3.3 SOL

Skolen jeg kom i kontakt med og som sa seg villige til å være informanter, hadde fokus på lesing som grunnleggende ferdighet, et satsningsområde for i mange kommuner og på mange skoler. I den forbindelse hadde de implementert lesekartleggingsverktøyet SOL på skolen. Det er derfor helt tilfeldig hva som ble det «lokale utviklingsprosjektet» i denne oppgaven. SOL er et system/verktøy for å fastslå hvor elevene er i sin leseutvikling. Det har også som mål å være et kompetansehevingsprogram for lærere. I tillegg er det et tilbakemeldingsverktøy til elever og foresatte. SOL er utarbeidet i Gjesdal kommune med veiledning fra professor Torleif Høien. Systemet har vært brukt i Gjesdal siden høsten 2006.

### 3.4 Ledelse

Det er vanskelig å tenke seg en skole uten en rektor. Organisasjoner trenger ledelse, men hva skal man forstå med ledelse? Tidlige tilnærminger til emnet handler ofte om at en leder har en posisjon med tilhørende makt. Man ser da for seg ledelse som noe en leder utøver ovenfor de

som blir ledet (Wadel, 2007). Wadel hevder at en bør skille mellom ledere, hva formelle ledere gjør, og ledelse. Dette vil få oss til å fokusere både på formelle ledere og de ledede, og på den måten kan vi få en mer relasjonell forståelse av ledelse. Ledelse blir da sett på som en prosess for å få til visse prosesser i organisasjonen, og de formelle lederne har da ansvar for å legge til rette for at dette skjer. Ledelse blir da en prosess som både formelle ledere og ledede er deltakere i. Spurkeland (2004) støtter dette og sier at man i dag kan se på ledelse ut i fra to hovedvinklinger, posisjonstenkning eller relasjonstenking, der han hevder at relasjonstenkingen ofte er en større utfordring. Det skal både talent og trening til for å beherske relasjonsledelse, sier han, noe jeg nå skal se nærmere på.

### **3.4.1 Et relasjonelt perspektiv**

Wadel (2005) sier at det å ha et relasjonelt perspektiv handler om at enheten for vår tenkning ikke er individer, men individer i relasjon til hverandre. Skoleledelse i et relasjonelt perspektiv innebærer da at man for eksempel tenker på lærere når man tenker på rektor og omvendt. Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene, og ledelse blir da en relasjonell ferdighet. I et relasjonelt perspektiv er det også fokus på det de ledede bidrar med i ledelsesprosessen, og i mange organisasjoner vil de ledede selv tidvis inneha lederroller og påta seg sentrale lederoppgaver. Ledede vil også kunne ta ledelsen overfor andre ledede. Dette perspektivet utfordrer kanskje det individorientert og managementpreget oppfatning av ledelse som i stor grad styres av mål-middel- tenking.

Lillejord er opptatt av at «Alle lærer med andre ord hele tiden i interaksjon med andre – også ledere. Relasjonelle ferdigheter blir stadig viktigere i moderne organisasjoner som i stor grad må basere seg på problemløsende prosesser» (2003, s. 107).

### **3.4.2 Pedagogisk ledelse**

Carl Cato Wadel (2005) forstår ledelse som en prosess mellom formelle ledere og ledede, og han er spesielt opptatt av ledelse som er knyttet til stimulering av læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i formelle organisasjoner. Formen for ledelse «som kreves for å initiere og lede refleksjons – og læringsprosesser i organisasjoner», betegner han som pedagogisk ledelse. Etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystemer er sentralt i

utøvelsen av pedagogisk ledelse. Dette er det som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen. En lærende organisasjonskultur innebærer at organisasjonsmedlemmene har «lært å lære». Dette krever en læringskultur som vektlegger produktiv læring.

Det kan bli lettere å se hva man mener med ledelse, dersom man setter det opp mot administrasjon. Når vi snakker om rektorer og skoleleder ut i fra hva de gjør, hvilke oppgaver de jobber med, er det vanlig å snakke om ulike typer ledelse. Når det gjelder drift, snakker vi ofte om administrativ ledelse, men er det snakk om arbeid ut mot lærerne og deres virke, snakker vi ofte om pedagogisk ledelse. Disse to typene ledelse må balanseres, og det kan være en utfordring at den administrative ledelsen tar for stor plass. Jorunn Møller snakker om å ”lede i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon” (Lillejord, 2003, s.116). Skoleleder skal både forvalte skolen som institusjon, samtidig som vedkommende har et profesjonelt ansvar for skolen pedagogiske virksomhet.

Så lenge man kan følge regler, kan man argumentere for at det ikke behøves ledelse. Ledelse blir viktig i situasjoner hvor det ikke finnes klare regler og rutiner. Behovet for ledelse blir størst når man for eksempel må bevege seg inn på ukjente områder hvor det må tas beslutninger om mål og retninger. Jeg tenker at dette er et viktig aspekt i forhold til lokalt utviklingsarbeid. Det betyr at utøvelse av ledelse krever at man har lært å lære, som presentert tidligere i kapitlet, og at man kan anvende det man har lært på en selvstendig og kreativ måte. Med utgangspunkt Smyth, skiller Wadel mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Han mener dette kan bli sett på som to grunnleggende typer ledelse som finnes i alle organisasjoner. Man trenger både administrativ og pedagogisk ledelse for å sikre drift og utvikling av en organisasjon (Wadel, 2005). I praksis er det ikke like lett å skille de to, men jeg vil i drøftingen forsøke å gjøre det for kanskje lettere analysere mine funn.

Organisasjoner behøver administrativ ledelse for å sikre at ting fungerer her og nå. Gjennom administrativ ledelse kan man skape system og orden, samt bygge opp systemer og regelverk. Vi kan skille mellom innovativ og byråkratisk administrativ ledelse. De to typene vil kunne bidra til utviklingen av to ulike administrative delkulturer, en «slik kan det gjøres» - og en «slik skal det gjøres»- kultur. I den siste ser man etter muligheter til å være fleksibel innenfor gitte rammer. Dersom en skoleleder kun er opptatt av administrativ ledelse vil det kunne hindre at organisasjonen utvikler seg over tid (ibid.).

Pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir. Dette er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen. «Videre kreves det pedagogisk ledelse for å etablere læringsforhold og få til interpersonlige læringsprosesser i organisasjonen. Wadel sier at vi har to former for læringsatferd, det vi foretar oss for å lære, nemlig den læringsatferd som bare involverer oss selv og den som involvere oss med andre. Den siste er avhengig av at de involverte finner «koblinger» mellom sine læringsatferder. Det er dette Wadel betegner som læringsforhold (Wadel, 2005, s. 27). I et læringsforhold må man fokusere på begge/alle parter. «Etablering av læringsforhold krever igjen oppbygging av aktelses-, tillits-, følelses- og motivasjonsforhold. Dette er ledelsesoppgaver som ofte er svært krevende og vanskelige å definere» (Wadel, 2005, s. 46). I tillegg til oppbygging av læringsforhold, handler pedagogisk ledelse også om etablering av systemer for å sikre at lærerne tilegner seg informasjon og kunnskap som er avgjørende for skolens virksomhet og mulighet for fornying. Slike systemer kaller Wadel for læringssystemer.

Pedagogisk ledelse handler om å få i gang læring i organisasjonen, men også til å få aktørene i organisasjonen til å bruke det de lærer på en selvstendig og kreativ måte slik at det også kommer organisasjonen til gode. Pedagogisk ledelse handler om å legge til rette for at lærerne lærer å lære. I følge Wadel forutsettes det et relasjonelt perspektiv på ledelse for å få til dette, og en viktig del av denne læringsprosessen handler om dialog. Det at pedagogisk ledelse er knyttet til læring, gjør denne typen ledelse sentral i all organisasjonsutvikling og organisasjonsendring, og derfor også aktuell i forhold til min problemstilling.

Man kan skille mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. Ved reproduktiv pedagogisk ledelse er målet for læringen først og fremst bestemte kunnskaper og ferdigheter, og man har som regel ferdige løsninger på eventuelle problemer. Det er lederen som vet hva som må læres for å oppnå det resultatet eller den endringen man er ute etter. Ved produktiv pedagogisk ledelse er rektor opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser i organisasjonen utover bare det å lære bestemte kunnskaper og ferdigheter (ibid.). Det kan tenkes at det i skolen som organisasjon må være plass til begge typene av ledelse. I tillegg til å påvirke hvilken type læring som vektlegges, vil reproduktiv og produktiv ledelse påvirke læringskulturen på skolen. Jeg kommer ikke til å drøfte kulturbegrepet i denne oppgaven, bare nevne at Wadel skiller mellom to kontrasterende læringskulturer, en reproduktiv og en produktiv læringskultur. Han bruker også begrepene «fasitkultur» og «undringskultur».

På bakgrunn av denne teorien, vil jeg i kapittel 5 gå inn i en analyse av problemstillingen om hvordan rektor ved pedagogisk ledelse av lokale utviklingsprosjekter bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

## 4 Metode

Ordet metode kommer av det greske *methodos* og betyr å følge en bestemt vei mot et mål.

«For å få svar må vi innhente informasjon, det vil si data eller empiri, fra den virkelige verden for å prøve ut om våre oppfatninger og antakelser er riktige eller ikke» (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2009, s. 32). Roald hevder at en god beskrivelse av forskningsdesign og forskningsprosess kan bidra både til «forskerens egen bevisstgjøring og til en metodisk transparens som åpner for at andre kan gå inn i studien og vurdere om funn og konklusjoner er rimelige» (Roald, 2010, s. 143). Med dette utgangspunktet, sammen med formålet mitt, vil jeg i dette kapitlet redegjøre for valg som er tatt i forbindelse med gjennomføringen av undersøkelsen, hvilken vei jeg fulgte for å svare på problemstillingen min: Hvordan kan rektor gjennom pedagogisk ledelse av lokale utviklingsprosjekter bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon?

Jeg vil først begrunne valg av forskningsdesign og omtale intervju som metode, før jeg beskriver forberedelser og gjennomføring av intervjuene. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi skal gå fram når vi skal innhente informasjon om virkeligheten, men også om hvordan vi skal analysere hva denne informasjonen forteller oss slik at den gir ny innsikt (Johannessen et al., 2009), og jeg vil også si noe om hvordan jeg forberedte analysen. I siste del vil jeg drøfte intervjuenes troverdighet og gyldighet.

Studien min har framstått som en sammenhengende prosess bestående av forberedelse, datainnsamlingsfase, analysefase og rapporteringsfase (Johannessen et al., s. 39, 2009). I forbindelse med datainnsamling er det faste prosedyrer for hvordan data skal oppbevares og anonymiseres. I den forbindelse er det søkt Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste om tillatelse til datainnsamling, vedlegg 3. Å følge slike prosedyrer er en måte å sikre at etiske retningslinjer blir fulgt.

### 4.1 Valg av forskningsdesign

Når man starter en undersøkelse må man ta mange avgjørelser i forhold til hva og hvem som skal undersøkes og hvordan. Dette er det man i forskningen kaller forskningsdesign (ibid., s. 73). Forskningsdesign er «alt» som knytter seg til en undersøkelse. Roald (2010) poengterer at problemstilling og forskningsspørsmål er vesentlig for valg av forskningsdesign. I denne

oppgaven ønsker jeg å forstå hvordan rektor leder et utviklingsarbeid på egen skole og på den måten kan utvikle skolen som lærende organisasjon. Sentralt står da informantene sine beskrivelser, forklaringer og begrunnelser for det de gjør eller opplever, noe som peker mot kvalitativ undersøkelse, da en kvantitativ undersøkelse som for eksempel spørreskjema ikke vil få fram dette. Fordi skolen allerede var godt i gang med implementeringen og bruken av SOL, var det ikke aktuelt med observasjon. I tillegg er observasjon av en hel organisasjon svært tidkrevende og omfattende. Jeg lot meg inspirere av fenomenologisk design, det vil si «studier som beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av fenomenet» (Postholm, 2005, s. 41). Det finnes flere retninger innenfor fenomenologien, og i psykologisk fenomenologi står individet i fokus. I denne retningen er målet å fange enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som man prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. Som Postholm forklarer det: «Dersom man ser et flott landskap foran seg, vil en mene at dette landskapet eksiterer, samtidig som man har en indre opplevelse av dette landskapet. Fenomenet er opplevelsen av dette landskapet og ikke selve landskapet» (ibid., s. 42). I min studie undersøker jeg informantenes opplevelse av implementeringen av lesekartleggingsverktøyet SOL og den forbindelse de prosessene de har vært i gjennom.

Johannessen et al. (2009) hevder at forskningsdesignet ikke bestemmer hvilke teknikker som skal brukes for å samle inn data, men at noen teknikker passer bedre til visse design. Jeg var på jakt etter beskrivelser, forklaringer og begrunnelser for det informantene gjør eller opplever. Fordi målet er å skape en dypere forståelse valgte jeg innsamling av kvalitative data gjennom intervju.

Jeg tenkte først på å intervju tre rektorer i samme kommunen om hvordan de jobbet for å utvikle skolen sin som ”lærende organisasjon” i forhold til SOL, men endte opp med å se på en skole som studieobjektet i stede for å sammenligne tre skoler. For å kunne svare på problemstillingen, kom jeg raskt fram til at jeg måtte høre rektors fortelling. Det var også naturlig å gi lærerne ordet, samt avdelingsleder. Det ble derfor gjennomført tre intervju, to individuelle og et gruppeintervju.

Man kan ha teoretisk informerte studier og teoriutviklende studier (Roald, 2010). Jeg vil kalle min oppgave for teoriinformert. Den empiriske undersøkelsen blir et grunnlag for å drøfte møtet mellom teori og virkelighet.

## 4.2 Kvalitativt intervju

Vi har ulike typer intervjuer som tjener ulike formål, og forskningsintervjuet har som formål å produsere kunnskap. Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt, som inneholder en utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer om et tema som opptar alle parter (Kvale og Brinkmann, 2009). Strukturen handler om rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet, og det er viktig å skille mellom en dagligdags samtale og et intervju. Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd. Forskeren bidrar ikke med sine egne holdninger til temaet, og informanten spør heller ikke hva intervjueren mener om saken (ibid.). Jeg opplevde dette med å «ikke bidra med egne holdninger» spesielt vanskelig under oppfølgingsspørsmålene, da det noen ganger kunne vært lett å komme med egne erfaringer for å få fram poenget i spørsmålet, selv om jeg selvfølgelig tok utgangspunkt i det informanten sa. Man kan spørre seg om man noen gang klarer å være helt «nøytral» i en intervjusituasjon, da man alltid kommer inn i møtet med informanten(e) med en bakgrunn og historie.

Da jeg valgte å bruke intervju som datainnsamlingsteknikk, måtte jeg ta stilling til i hvilken grad intervjuet skulle være strukturert. Johannessen et al. (2009, s.137) skiller mellom ustrukturert intervju, semistrukturert intervju og strukturert intervju, der ustrukturert intervju og strukturert intervju representerer de to ytterpunktene. Mellom disse to ytterpunktene ligger semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer som baserer seg på en intervjuguide. Intervjuguiden er ikke et strengt skjema man skal følge slavisk, men en liste over tema og generelle spørsmål som man skal prate om i løpet av intervjuet. Jeg ønsket en viss struktur i intervjuet for å komme innom forhånd bestemte temaer, og for på den måten å kunne sammenlikne svarene fra mine informanter, og valgte derfor semistrukturert intervju.

Som forberedelse til intervjuet utformet jeg en intervjuguide til de tre intervjuene. Jeg startet med å utforme guiden til intervjuet av rektor, og så tilpasset jeg intervjuene til avdelingsleder og lærere. Selv om jeg hadde en intervjuguide, opplevde jeg at intervjuet til tider beveget seg fram og tilbake i guiden med tanke på temaer og spørsmål, slik Johannessen et al. beskriver det. Detaljerte intervjuguides er lagt ved oppgaven som vedlegg 2.

Kleven (2005) hevder at et ustrukturert intervju gjør det lettere for intervjueren å komme dypere inn i problematikken. Et slikt intervju gir større fleksibilitet der intervjuer kan følge



opp emner som dukker opp underveis. Fordi det finnes så få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan intervjuene skal utføres, må mange metodologiske beslutninger fattes på stedet, mens intervjuet pågår. Dette gjør at intervjusituasjonen er gjennomsyret av etiske problemer. Det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonen (ibid.). Dette kjente jeg på under intervjuene. Fordi det var jeg som stilte spørsmålene og på mange måter kontrollerte situasjonen, var informantene og jeg ikke likeverdige i situasjonen. Men fordi dette var mitt første møte med informantene, var det viktig å ikke være for pågående i intervjuet, noe som igjen gjorde at jeg noen ganger kanskje ikke fikk så mye informasjon som jeg ønsket.

## 4.3 Valg av informanter

I både kvantitative og kvalitative design er prosessen med å velge ut informanter viktig. Informantene er de som skal undersøkes, og i følge Johannessen et al. finnes det viktige prinsipper for utvelging som for eksempel utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering. I tillegg bruker Johannessen et al. begrepene taktisk og strategisk når det er snakk om informanter: «Strategisk betyr det at det foretas valg mellom alternativer, og taktisk betyr den praktiske gjennomføringen som er basert på de valg som er tatt» (2005, s. 105).

### 4.3.1 Utvalgsstørrelsen

Typisk for kvalitative metoder er å forsøke å få mye informasjon fra et begrenset antall personer, informanter. Da jeg skulle velge informanter, var det i tillegg på grunn av tid og omfang, viktig at ikke utvalgsstørrelsen ble for stor. Som nevnt i 4.1 kom jeg fram til at jeg ville undersøke *en* skole. Jeg ønsket å intervju rektor, avdelingsleder og en gruppe lærere. Det var vanskelig å vite om dette var et godt valg i forhold til størrelse før jeg hadde gjennomført intervjuet. Det er ikke lett å vite hvor mange intervjuer som er ”nok”. I følge Johannessen et al. (s. 106) hevder mange forskere at man skal gjennomføre så mange intervjuer at man til slutt ikke får noe ny informasjon. Under selve intervjuet av lærerne opplevdes det som akkurat passe med tre. Det føltes overkommelig for meg som intervjuer å ha oversikten, samtidig som to lærere kanskje hadde blitt «litt lite». Jeg kunne med fordel ha intervjuet flere lærere i flere omganger, men på grunn av tid ble dette ikke praktisk gjennomførbart for meg. Jeg vurderte først å gjennomføre to gruppeintervjuer i stedet for to

individuelle - og et gruppeintervju, det vil si intervjuer lederne sammen, men kom fram til at avdelingsleder kanskje ville snakke ”friere” om hun ikke ble intervjuet sammen med rektor.

### **4.3.2 Strategisk utvalg og rekruttering av informanter**

I følge Johannessen et al. (2009) trekkes ofte utvalget tilfeldig slik at man skal kunne gjøre statistiske generaliseringer i kvantitative undersøkelser. Dette er ikke vanlig når det gjelder rekruttering av informanter til kvalitative undersøkelser. I kvalitative undersøkelser er hensikten en annen, man skal som regel ikke lage statistikk, men få utfyllende kunnskap om fenomenet. Det vil si at man har et klart mål for rekrutteringen. «I metodelitteraturen kalles dette for ”purposeful sampling” eller «strategisk utvelging av informanter» (ibid., s. 107). Det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Når en ser på utgangspunktet for utvelging av informanter i kvalitative undersøkelser er dette hensiktsmessighet, ikke representativitet (ibid.).

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at det skulle bli greit å finne noen som ville være informanter i prosjektet mitt da de fleste skoler driver med lokalt utviklingsarbeid, noe som var et kriterium som var til stede i utvelgelsen. Men det viste seg å være vanskeligere enn antatt. De fleste skolene jeg spurte var enten med i lignende studier eller «hadde for mye å gjøre akkurat nå». Jeg så også at flere av skolene jeg ønsket å spørre hadde avdelingsledere eller inspektører som jeg kjente fra før, noe jeg anså som uheldig. Etter en stund sendte jeg en e-post som ble lest opp på et rektormøte i kommunen, og dagen etter lå det et svar fra en rektor i innboksen min. Brevet til informanter ligger som vedlegg til oppgaven. På grunn av det rektor svarte, ble denne skolen valgt. Dette var en skole og kommune jeg ikke kjente til fra før. Skolen har to avdelingsledere, og det var rektor som valgte ut avdelingslederen som ble informant. Det samme skjedde med lærergruppen. Når det gjaldt sammensetningen av gruppen, ba jeg rektor om å finne lærerne som «hadde noe å komme med». Dette kan minne om det Johannessen et al. (2009) kaller «snøballmetoden». Her rekrutteres informanter ved å forhøre seg om hvilke personer som vet mye om det temaet som undersøkes. Ved sammensetningen av lærergruppen, kunne jeg kanskje ha vært mer aktiv. Jeg kan spørre meg om jeg skulle ha bedt om maksimal variasjon, både de som tente på ideen og de som har vært i mot? Under intervjuet ble det mange like stemmer. Hun som kanskje var mest kritisk var syk den dagen intervjuet skulle gjennomføres, så en annen lærer ble med i stedet for. Problemet med at det blir for mye spredning, kan være at informantene i et gruppeintervju ikke klarer å

kommunisere (Johannessen et al., s. 108). Jeg hadde tenkt på spredning, både i kjønn og alder. Det viste seg å være vanskelig å få til spredning når det gjaldt kjønn, men gruppen har en god spredning i alder. Det at lærergruppen ble en forholdsvis homogen gruppe, kan ha den fordel at de lett kan kommunisere med hverandre og på den måten gi «tykkere» fortellinger.

### **4.3.3 Kort om informantene**

Alle informantene i studien er kvinner mellom 33 og 58 år. Både rektor og avdelingsleder har skolelederutdanning fra BI. I kapittel fem vil lærerne få navnene Hilde, Nina og Kirsten. Hilde er den eldste av de tre. Hun har vært lærer i nesten 20 år. Nina er leselæreren, mens Kirsten er den yngste av de tre og relativt nyutdannet.

## **4.4 Forberedelse og gjennomføring**

Som forberedelse til intervjuet prøvde jeg ut spørsmålene på noen som har erfaring med intervju, men som ikke jobber i skolen. Dette ga meg konstruktive tilbakemeldinger. Jeg skulle helst ha gjennomført et prøveintervju, men da informantene plutselig var klar og mye tid hadde gått bort på rekruttering, var det viktig å komme i gang. På grunn av lang reisevei, bestemte jeg meg for å gjennomføre to intervju på samme dag, for så å komme tilbake å gjennomføre det siste litt senere. Tanken var at jeg på den måten også kunne bruke det siste intervjuet til å avstemme det som hadde kommet fram i de to første. Jeg intervjuet rektor først fordi det på en måte var hovedintervjuet. Under alle tre intervjuene ble det brukt opptaker med samtykke fra informantene. Jeg hadde intervjuguiden på skjermen hele tiden, slik at jeg kunne ”sjekke ut” om vi fulgte planen og om jeg glemte å ta med områder, samtidig som jeg til å begynne med gjorde notater underveis. Alle intervjuene varte cirka 45 minutter. Det ble lagt inn en pause mellom intervjuet med rektor og gruppeintervjuet. Dette opplevdes godt på den måten at jeg da kunne skrive ned mine umiddelbare tanker i etterkant.

Jeg hadde liten erfaring med gruppeintervju fra før, og det var utfordrende å lytte til det lærerne sa og samtidig tenke på gode oppfølgingsspørsmål. Det å følge aktivt opp intervjupersonenes svar, søke å avklare og nyansere uttalelsene i intervjuet både i forhold til formålet med oppgaven og det rektor hadde sagt for bare et par timer siden, opplevdes krevende. Gruppeintervjuet var spennende på den måten at informantene fikk anledning til å utfylle hverandre, og de husket ulike hendelser, og beskrivelsene ble på den måten kanskje

fyldigere enn om jeg hadde intervjuet lærerne individuelt. Spesielt gjaldt dette sekvensene der lærerne ikke var helt enige og det ble meningsutveksling rundt emner.

I hvert av de andre to intervjuene var det kun én informant til stede, og de foregikk på informantenes egne kontor. Det å intervju ledere kan være utfordrende. «Eliteintervjuer foregår med personer som er ledere. Når et intervju er brakt på plass, kan det fremherskende asymmetriske maktforholdet bli oppveid av eliteintervjupersonens maktstilling» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 158). Under intervjuet med spesielt rektor, kunne jeg kanskje oppleve noe av dette. I den settingen var jeg skolelederstudent, mens hun var rektor med skolelederutdanning og mye på hjertet. Men jeg opplevde at jeg hadde god kunnskap om temaet slik at vi oppnådde en symmetri i situasjonen og fikk en god samtale. Rektor er vant til å bli spurt om sine meninger og tanker, og noen ganger kan de være opptatt av å fortelle hvor bra det går på sin skole, det man kan kalle «søndagsskolefortellinger». Dette aspektet tok jeg med inn i analysearbeidet.

Postholm er opptatt av at man som intervjuer må forsøke å legge til rette for gode og trygge samtalsituasjoner preget av tillit og åpenhet, med den hensikt å få tak i og løfte frem informantenes perspektiver (Postholm, 2005). I lys av dette mener jeg at jeg på mange måter lykkes ved at intervjuene i betydelig grad bar preg av å være gode samtaler der informantene fortalte fritt.

## 4.5 Transkripsjon

Transkripsjon vil si å gjøre intervjuet tilgjengelig for analyse. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, her fra talespråk til skriftspråk, noe som ikke er helt uproblematisk. Brinkmann og Kvale (2009) sier det så sterkt som: «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (s. 187). For å kunne transkribere ble det under intervjuene brukt digital diktafon. I starten ble det tatt notater, men jeg oppdaget raskt at det tok litt av konsentrasjonen i forhold til aktiv lytting, så jeg la fra meg pennen for å være helt til stede i intervjusituasjonen.

Intervjuene ble transkribert fullstendig av meg. Til å begynne med var det svært tidkrevende å transkribere, og jeg brukte cirka en time på ti minutter med tale. Det finnes ikke noen standardmåte å gjøre dette på, men jeg forsøkte å transkribere så fullstendig som mulig og skrev inn pauser, latter og ord som «hmm», selv om jeg skulle gjennomføre en

meningsanalyse og ikke i en tekstanalyse. Spesielt i gruppeintervjuet føltes dette nødvendig for ikke å gå glipp av hvordan ordvekslingene mellom informantene foregikk.

## 4.6 Forberedelse til analyse

Det finnes mange måter å gjøre analysen på. For å tilnærme meg analysen, har jeg latt meg inspirere av en form for meningsfortetting som er utviklet av Giorgi (1975), gjengitt i Kvale og Brinkmann (2009). Her omfatter analysen av intervjuet opprinnelig fem trinn. Først leste jeg hele intervjuet for å kjenne på helheten, og så delte jeg inn «meningsenhetene» til informanten(e). Deretter prøvde jeg å trekke ut et sentralt tema fra det som ble sagt, den naturlige enheten. «Forskeren forsøker her å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfrimåte, og å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel – slik forskeren fortolker denne» (ibid., s. 212). Etter at jeg satte enhetene opp i en tabell, så jeg på dem i lys av formålet mitt. Temaene som kom fram ble så utgangspunktet for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser som kommer i denne oppgavens kapittel fem.

## 4.7 Undersøkelsens pålitelighet og gyldighet

Jeg vil som Kvale og Brinkmann definere begrepene reliabilitet og validitet som pålitelighet og gyldighet, der pålitelighet ikke bare har en metodologisk, men også moralsk betydning (2009, s. 249).

Når man snakker om forskningsresultatene konsistens og troverdighet, har dette med reliabilitet å gjøre. Man spør ofte om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (ibid.). I min undersøkelse vil dette for eksempel handle om informantene, og om de hadde svart annerledes med en annen forsker. Siden det dreier seg om ustrukturerte intervju vil det også dreie seg om hvordan jeg stilte spørsmålene. Stilte jeg for eksempel ledende spørsmål uten at det var meningen? Man kan også se på reliabiliteten i forbindelse med transkriberingen. Spørsmålet blir da om dersom en annen person hadde transkribert intervjuene mine, hadde transkriberingen sett ganske lik ut? Dette er tanker spørsmål som har vært langt fremme i bevisstheten under datainnsamlingen. Jeg har også vurdert om valg av metode, utvalg av informanter og datainnsamlingen gir pålitelige data. For å forsøke å sikre god reliabilitet i studien, har jeg forsøkt å legge vekt på å gi en detaljert beskrivelse av konteksten og en nøyaktig framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen, slik at det i størst

mulig grad skal være klart for leseren av denne oppgaven hvordan jeg har kommet frem til forskningsresultatene. Jeg har på den måten også forsøkt å være mitt etiske ansvar bevisst.

Validitet i samfunnsvitenskapene handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I bredere fortolkning: «i hvilken grad reflekterer våre observasjoner faktisk de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite noe om» (ibid., s. 251). Kvale og Brinkmann er opptatt av at validering ikke er noe som kommer til slutt i en forskningsprosess, men noe som gjennomsyrrer hele prosessen. De har i sin beskrivelse av validitet som håndverksmessig kvalitet validering i syv stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. Jeg har i arbeidet med denne undersøkelsen forsøkt å bruke validering som kontroll gjennom alle fasene, ikke bare som kontrollfunksjon mot slutten (ibid.).

## 5 Analyse og drøfting

Analyse – og drøftingsdelen ble utfordrende i forhold til oppbygging. Jeg forsøkte først å dele teksten, og definerte analyse som presentasjon av funn i et kapittel og så eget drøftingskapittel. Da nivåene går i hverandre, har jeg valgt å ha analyse og drøfting sammen i dette kapitlet, hvor jeg både beskriver, analyserer, fortolker og drøfter dataene i lys av teori. For å besvare oppgavens problemstilling om hvordan rektor gjennom pedagogisk ledelse av lokale utviklingsprosjekter kan bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon, vil analysen organiseres rundt temaene organisasjonslæring og pedagogisk ledelse.

### 5.1 Kontekst

#### 5.1.1 Om organisering av skole og oppvekst i kommunen

Kommunen ligger sentralt på Østlandet. Den blir styrt etter formannskapsmodellen og utdanningsdirektøren er en del av rådmannens ledergruppe. Utdanningsdirektøren har erfaring både som lærer og rektor, og har vært ansatt i kommunen siden 2007. Alle skolene har lederteam bestående av rektor, som også er virksomhetsleder, og avdelingsledere. Skolene er selvstendige virksomheter.

Kommunen har høye ambisjoner for skole, og skole er et av de største politiske satsningsområdene, både gjennom oppgradering av det fysiske læringsmiljøet på skolene, men også gjennom den pedagogiske satsingen som synliggjøres blant annet gjennom et 4-årig prosjekt som varer fram til høsten 2012. Prosjektet gjelder alle skolene i byen, og bygger på tre prioriterte områder ut ifra nasjonal utdanningspolitikk for å nå målene om gode faglige resultater og generell kompetanse hos elevene. Ledelse er nøkkelen i denne strategien, og skolelederne er derfor sentrale i hele prosjektet.

Ljom skole<sup>3</sup> er en barneskole med cirka 400 elever, 35 pedagoger og 15 pedagogiske medarbeidere. Lederteamet består av rektor og to avdelingsledere. En avdelingsleder har ansvar for SFO og 1. – 3. trinn, og den andre har ansvar for 4. – 7. trinn. Avdelingslederne

---

<sup>3</sup> Fiktivt navn

fordeler ansvaret for spesialundervisningen og undervisningen opp mot tospråklige elever. I tillegg legger skolen ut timer til lærere som driver prosjekter.

Lærerne er organisert i team på trinn, som består av kontaktlærerne på trinnet samt en ekstra lærer som er faglærer, men som også har timer som ligger «utenpå». Skolen er også i noen tilfeller organisert i storteam, som er team på tvers av trinn organisert etter fag.

### 5.1.2 Om satsning på SOL i kommunen

I kommunen satses det på å bygge opp gjennomgående systemer for kartlegging og vurdering i lesing, regning og digital kompetanse for alle elever fra 1.-10 trinn. «Systemene skal opprettes, prøves ut, evalueres og deretter innføres som framtidige rutiner for alle skoler og elever» (kommunens hjemmeside). Det er i den forbindelse nå vedtatt at kartleggingsverktøyet SOL skal benyttes av alle lærere ved alle skoler i kommunen. Strategien for innføringen av SOL er at en lærer opp to til tre ressurspersoner per skole på kurs avholdt av kommunen, som igjen skal lære opp sine kollegaer på respektive skoler.

## 5.2 Da SOL kom til Ljom skole

Da rektor begynte på Ljom for fem år siden, kom vedkommende til en skole hun beskriver som «ikke enhetlig» i forhold til den opplæringen som ble gitt. Rektor utdypet hva hun mente:

*Vi var ikke en enhetlig skole i forhold til den opplæringen vi ga. Vi hadde lærere som ikke tok ansvar i alle fag. Vi hadde lærere som kunne gå inn å ta samfunnsfag og ikke se på det som lese – og skriveopplæringstimer. Vi hadde lærere som ga lekser som barna ikke klarte å forstå.*

Dette utsagnet ble støttet av den eldste læreren som ble intervjuet, som har vært lærer ved skolen i 20 år, og som selv har hatt barn på skolen. Hun fortalte at hennes tre barn på mange måter har gått på tre forskjellige skoler i skolen:

*Jeg har selv tre barn som har gått på denne skolen, og vært mor og møtt flere klassestyrere. Og den ene gjorde sånn, den andre sånn og den tredje surrete og rotete. Det har vært så stor forskjell. Sånn er det ikke lengre. Vi må gjøre veldig mye likt, og det kan til tider oppleves som en tvangstrøye for noen, men vi blir mye mer profesjonelle altså. Mye tryggere, tror jeg.*

Med dette utgangspunktet startet rektor et omfattende analysearbeid. Sammen med resten av ledelsen begynte de med å analysere alle resultatene de hadde, og forsøkte å skriftliggjøre de største utfordringene, slik at dette skulle bli synlig. Så systematiserte de det de hadde kommet



fram til og ble enige om hva de skulle fokusere på, og i hvilken rekkefølge dette skulle gjøres i. På denne tiden ble ikke lærerne involvert i dette arbeidet. Med tanke på å utvikle skolen som lærende organisasjon, har Senge i sin teori disiplinen «felles visjon». Dette er den «meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen, noe som danner grunnlag for et felles bilde av fremtiden» (*Profesjonsutvikling i samspel*, 2011, s. 23). Man kan spørre seg om hvordan dette ble på Ljom skole da bare ledelsen var med fra starten. Blir visjonen like bærekraftig når ikke alle er med i prosessen og på den måten kan gjøre sine personlige meninger synlig for de andre? «Når det blir utviklet et felles prinsipp og praksis for å møte fremtiden, blir det også utviklet større toleranse for nye fremgangsmåter og eventuelle feil som inntreffer under utprøving av den nye praksisen» (ibid.). Rektor fortalte at de reflekterte over hvordan de hadde arbeidet og kom fram til at noe måtte endres i forhold til leseopplæringen. En slik type refleksjon der resultatet blir endring av hvordan de gjør det, ikke bare en korrigering av praksis, vil jeg tolke som en type dobbeltkretslæring. Men fordi den kun var gjort av ledelsen og lærerne ikke var en del av denne prosessen, vil jeg ikke kalle det læring i organisasjonen. I forhold til lesing fant man at SOL var en mulig løsning, samtidig som kommunen valgte SOL som verktøy for alle. Kartleggingsverktøyet SOL skulle tas i bruk av alle lærerne på Ljom skole. På direkte spørsmål om alle lærerne uttrykte et følt behov for SOL eller et annet kartleggingsverktøy og var entusiastiske, eller om noen satte seg kraftig på bakbeina, svarte rektor:

*Egentlig ikke, fordi jeg tror at de som kanskje ikke syntes det var så viktig i alle fag, for det var litt diskusjonen. Altså, hvorfor skal vi bruke dette i naturfag? De har forstått det senere. Og det gikk ikke så lang tid heller, før de forsto det (...) Men, ja, vi har folk som har satt seg på bakbeina, men ikke for SOL. Ikke sånn for SOL, som kanskje for andre ting.*

Lærerne var ikke fullt så ensidig positive da de fikk det samme spørsmålet. Både Nina og Hilde kunne fortelle at ikke alle lærerne ble «gira» med en gang. De trakk fram for eksempel faglærere i naturfag og gym som i utgangspunktet ikke tente på verktøyet umiddelbart. Samtidig mente de at dette kanskje er et enda større problem i ungdomsskolen. Kan man spørre seg om dersom lærerne hadde vært mer med i prosessen før SOL ble bestemt tatt i bruk, så hadde det som Senge påpeker kanskje vært enda lettere for alle lærerne å godta SOL som verktøy? Og da under utprøvingen kanskje sett litt mellom fingrene ved eventuelle problemer til å begynne med? I følge Marit Aas (2011) kan «lesing og skriving være et godt startpunkt for rektorer som ønsker å igangsette et faglig utviklingsarbeid som involverer alle skolens ansatte». Dette begrunner hun med Spillanes forskning som viser at samhandlingen mellom ledere og de som blir ledet og de verktøy som tas i bruk, avhenger av skolefag.

«Samhandling relatert til å lese og skrive er preget av en aktiv dialog blant deltakerne, inkludert administratorer, spesialister, fagledere og lærere (...) Når matematikk er tema er det gjerne matematikkspesialistene som uttaler seg mest» (ibid., s.187). Selv om rektor så at spesialistene kanskje var de mest kritiske, så var det kanskje det at det var akkurat lesing de jobbet med som gjorde at det lille som var av kritikk raskt stilnet.

Avdelingsleder var også inne på dette. Hun mente at noe av grunnen til at lærerne var positive helt fra starten, var at dette gjaldt en av de grunnleggende ferdighetene, og at alle lærerne skulle være med. Hun fortalte at lærerne generelt var positive fra starten, men ikke alle var helt «på» med en gang. Noen lærer ga uttrykk for at de så på verktøyet som nyttig for de svake elevene, og da kunne de ta lett på det fordi de bare hadde sterke lesere. Avdelingsleder fortalte at lærerne på Ljom skole uansett er lojale og kommer på utviklingstiden og forholder seg til det de møter der. Det at lærerne «forholder seg til det de møter der» kan tyde på en form for passivitet hos lærerne, at de er mottakere og ikke aktive deltakere på møtene.

Avdelingsleder støttet de andres utsagn om at det ikke kom sterke motreaksjoner med en gang. Hun tror dette kanskje var fordi lærerne ikke så kartleggingsarbeidet med en gang, men en veldig interessant kursrekke der de fikk faglig påfyll. Forventningene om soling <sup>4</sup>kom gradvis. Først skulle de sole enkeltelever, så først etter to år kom kravet om soling av alle elevene før konferansetimen<sup>5</sup>. Da jeg snakket med rektor og lærerne virket som om alle lærerne ved Ljom skole nå soler alle elevene. Avdelingsleder anslo at cirka 70 % gjør det skikkelig.

Selv om det at SOL handler om lesing og det kanskje var et godt utgangspunkt, så man på Ljom at ikke alle var like entusiastisk til å begynne med. De tre lærerne som ble intervjuet var alle norsklærere i utgangspunktet, de var positive til SOL og den prosessen de har vært i gjennom. Det hadde vært spennende å få en utdypende kommentar, hatt en av kritikerne til stede under intervjuet eller en lærer som tilhører de 30 % som foreløpig ikke soler skikkelig, da dette hadde kanskje hadde gitt en ny dimensjon og spennende drøftinger mellom lærerne. Det hadde for eksempel vært interessant å høre hvordan de lærerne som ikke soler forklarer årsakene til dette.

SOL skulle implementeres på alle skoler og alle lærerne skulle ta det i bruk, ikke bare på Ljom, men også på kommunalt nivå. Dette er ofte tilfelle når kommuner skal ta i bruk nye

---

<sup>4</sup> Det å bestemme hvor eleven er i forhold til kartleggingsverktøyet SOL.

<sup>5</sup> Halvårlig møte der lærer og foresatte samtaler om elevens faglige og sosiale utvikling.

verktøy, at alle skolene skal med. Hva skjer dersom skolene verken har følt behovet for et slikt verktøy eller ikke har hatt prosesser rundt dette? Da kan kanskje kritikken bli større? Og dersom man må justere underveis uten at alle i utgangspunktet er med, er faren for at de kritiske røstene blomstrer større? I følge Senge er det det å få med alle en av forutsetningene for utviklingen av en lærende organisasjon, og det kan være en utfordring for leder å få til dette. Dette kan kanskje være spesielt utfordrende i organisasjoner som skolen der lærerne tradisjonelt har hatt stor frihet i forhold til hvordan de utøver yrket. Qvortrup hevder også dette er utfordrende og kritisere Senge for å idealisere at folk bare skal bli grepet av en kollektiv trang til å jobbe sammen mot et felles mål. Han sier til dette at da er sjansen for å bli skuffet stor. For hva skjer om noen nekter å bli med? Hvordan «angrep» rektor på Ljom skole dette?

*Nå er det noen av de som har sluttet, fordi de kanskje opplevde at de ikke fikk så mye gjennomslag for negativiteten, men de som hadde noe fornuftig å komme med, ble hørt. Så hvis noen er negative, stiller kritiske spørsmål, så er det. Det er jo viktig! De kan ofte ha veldig mye fornuft i seg. Eh, og i stedet for å skyfle den vekk, ut i korridorene, så er det utrolig viktig å ta tak i det. Lytte på de, og få snudd de og jobbe mye med de.*

Det var altså noen som sluttet, men rektor trekker også fram viktigheten av å lytte til dem som kommer med kritiske spørsmål. I lys av Wadels teori om pedagogisk ledelse kan dette handle om å jobbe med å opprette gode læringsforhold i organisasjonen. Det at lærerne opplever å bli lyttet til av ledelsen kan oppleves som om ledelsen viser at de forstår læring som en relasjonell ferdighet, der det handler både om å lære fra seg og lære til seg. Det er ikke nødvendigvis slik at det er ledelsen som hele tiden er den som lærer fra seg og har fasiten, men som Wadel påpeker er læring en «toveis»-prosess (Wadel, 2005). Ved å lytte til de kritiske røstene, kan dette også være et ledd i opparbeidelsen av både tillit- og aktelsesforhold, samtidig som det kan føre til læring hos ledelsen.

Et grep fra ledelsens side for å få med alle, var å la ressurslærerne ta jobben ut mot personalet. Det var de som skulle «selge inn» verktøyet og være entusiastiske. På spørsmål om hva lærergruppen tenkte om dette, svarte Nina:

*Det var nok en ganske bevisst tankegang fra ledelsens side at det var vi lærerne som skulle (pause) eh, tenne oss, ta den jobben i implementeringen og snakke om det i plenum. Du får kanskje en mer aksept når det er noen fra hverdagen, som står i praksis som sier at dette tror jeg på.*

Når Nina snakker om mer aksept, kan dette gå på læringsforhold mellom ressurslærer og lærer. Ledelsen er kanskje med på å bygge opp det Wadel kaller formelle læringsforhold

organisasjonsmedlemmer imellom, der ressurslæreren er «lærer» og de andre lærerne er de «lærende». Det betyr ikke at ressurslærerne bare skal «lære fra seg», men også «lære til seg» og omvendt. Læringen blir en prosess. I dette møtet er i tillegg noen av lærere ledere, og her tolker jeg det slik at de driver reprodutiv pedagogisk ledelse der målet er læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter, det å kunne bruke kartleggingsverktøyet SOL, noe som kan være viktige grep for å få i gang læringsprosesser i egen organisasjon.

I oppstarten av nye prosjekt tror rektor på grundige ståstedsanalyser<sup>6</sup>, gjort av ledelsen, og at de etterpå setter seg ned sammen med lærerne på teamene og ser på utfordringer og muligheter. I nye prosjekter spør en seg ofte: Hvor er vi, hvor vil vi og hvordan skal vi komme oss dit? Ved å ta med seg ståstedsanalysen inn på team, inviterer de lærerne til å reflektere sammen med ledelsen om veien videre. Dette kan være positivt for å få lærerne til å få et eieforhold til prosjektet og lærernes og ledelsens mentale modeller<sup>7</sup> blir kanskje drøftet og prøvd ut, slik at nye bygges eller de eksisterende blir beholdt. På denne måten kan organisasjonsmedlemmene trene på en kollektiv refleksjon som igjen kan få dem til å lære på et dypere nivå. Det hadde kanskje vært bedre om lærerne hadde blitt med helt fra starten i prosessen rundt SOL og ikke kom inn på steg to, slik jeg oppfatter det. Ved å ikke ta med lærerne på det første trinnet, har på mange måter ledelsen allerede satt agendaen, da har de allerede bestemt «Hvor er vi?». Det er ikke sikkert lærerne er enige i svaret på dette spørsmålet, og er det da rom for å være uenig i etterkant eller er agendaen da allerede satt?

Rektor er opptatt av at man i prosessen skal ha fokus på åpenhet. Nina sa at hun oppfatter rektoren som en leder som er opptatt av at det skal være «høyt under taket». Det er lov til å være uenig i ting på Ljom skole, men det stilles krav til hvilken form man er uenig i: «Hvis man er uenig på en saklig måte, så møter man en diskusjon, men hvis man ikke er det... Så blir man på en måte - det snakker vi ikke om nå». Man kan være uenig og bli møtt med diskusjon, et ord som kan oppfattes som negativt ladet, og ikke det samme som dialog. Men dersom det er dialog det er snakk om, så kan dette ha noe med å klare å bevege seg mot en undringskultur, det skal være lov til å spørre, lure på, ta opp ting, bare det gjøres på en skikkelig måte. Ordet diskusjon tolker jeg som noe som kan være et tegn på det Wadel kaller fasitkultur. Det virker også som om rektor er såpass trygg på egen rolle at hun tør å være autoritær når det trengs. Det kan ikke være slik at selv om man jobber for å utvikle skolen

---

<sup>6</sup> Et refleksjons – og prosessverktøy for å sette i gang utvikling og forbedring av den enkelte skole, udir.no

<sup>7</sup> Grunnleggende forestillinger i en organisasjon. Ofte lite uttrykt (Roald, 2010).

som lærende organisasjon, så må den minste lille ting være oppe i kollektive refleksjonsprosesser.

Da rektor begynte på Ljom for fem år siden, var det som sagt viktig for henne å bli kjent med skolen gjennom analyser. I løpet av den tiden hun har vært rektor på skolen, har de bygd opp en struktur der de setter seg ned og analyserer virksomheten en gang i året:

*Da går vi inn og så ser vi på alle de tiltakene som er gjort det året her. Hvor langt er vi kommet? Jeg fatter ikke en eneste setning uten at jeg har med meg hele personalet på at det er sånn vi faktisk har gjort det. Når de leser vår sluttrapport så skal de være helt enig med meg i at det er sånn verden er der ute i klasserommet. Jeg skal ikke sette meg ned å skrive noe glansbilde av denne skolen. For hvis det er sånn at en tredjedel av lærerne opplever at sånn, at dette prosjektet har vi ikke kommet oss igjennom, så skal jeg skrive det (rektor).*

Dette kan tyde på at den årlige analysen i stor grad handler om å oppsummere hvordan det har gått. De ser på hvilke tiltak de har gjort og beskriver hvordan det er «ute i klasserommet». Sett i lys av formålet med denne oppgaven, kan man spørre seg om hvilke type refleksjoner som blir gjort i disse prosessene, eventuelt hvilken læring som kan skje og betydningen av en slik prosess. I følge Wells er læring en prosess der meningsskapning skjer mellom individ og fellesskap. Man kan ved å jobbe på den måten rektor skissere utvikle ny forståelse, men kanskje med lav intensjonalitet fordi man ikke beveger seg så mye i sirkelens «kunnskapsbygging», man gjengir på mange måter informasjon i stedet for å diskutere hvordan informasjonen kan forstås i nye sammenhenger. Hvordan kan rektor jobbe med disse årlige analysene for å utvikle læring på et dypere nivå? Jeg tenker det er viktig å forsøke å snu refleksjonene fra gjør vi det riktig til gjør vi de riktige tingene, og kanskje gjennom en slik prosess hvert år dreie det mer mot det å lære å lære. I følge Senge (Roald, 2010) skal organisasjonen styres gjennom kreative spenninger og ikke gjennom ensidig problemløsning. Rektor er opptatt av å ha med seg absolutt alle. Man kan spørre seg om dette er mulig? Holder det med å få med seg nesten alle?

## 5.3 Opplæring av personalet

Det ble gjort et politisk vedtak om at alle skolen i kommunene skulle ta i bruk SOL. Strategien var at noen på hver skole skulle få kurs, for så å lære opp lærerne. Rektor ønsker at Ljom skole skal være enhetlig i forhold til den opplæringen som skjer der, og i forhold til SOL var rektor tidlig ute og sa at de ville være med helt fra starten av prosjektet. De valgte å ikke vente

på kommunens kursrekke, men sendte fire lærer til Gjesdal for å få full opplæring, som så underviste resten av personalet på Ljom:

*Rektor og avdelingsleder syntes det her virket så bra, så de hadde ikke tid til å vente på kommunen... at de skulle tilrettelegge og sette i gang kursing og så videre. De tok direkte kontakt med Gjesdal kommune og lurte på om de kunne komme på kurs. I stedet for å vente (44).*

Dette kan tyde på at avgjørelsen rundt dette prosjektet var top-down styrt, på tross av at rektor er opptatt av å ha med seg lærerne på slike avgjørelser. Man kan spørre seg om avgjørelsen om å sende lærere til på kurs kanskje ble tatt *for* raskt? Jeg tolker det dit at lærerne på Ljom skole ble sendt på kurs før kommunen hadde avgjort hvilket lesekartleggingsverktøy de skulle satse på. Hva hadde skjedd dersom kommunen hadde kommet fram til et annet resultat? Hva om de hadde funnet ut at dette verktøyet ikke passet, men at de heller skulle satse på LUS? Jeg tenker at det å ta seg tid før avgjørelsen blir tatt, er viktig fordi noen ganger kan slike avgjørelser bli tatt så raskt at lærerne ikke vet hva de er med på før det «for sent».

Argumentene i etterkant kan være at lærerne har blitt informert og kunne ha sagt noe dersom de ikke var enige. Siden ingen sa i mot, så kan ledelsen tolke det slik at de har med seg lærerne. Men det kan ofte ta litt tid å få lærerne til å «våkne», rive seg løs fra en hektisk hverdag og alt det innebærer. Det kunne kanskje ha vært bedre om rektor hadde satt av tid til å reflektere over verktøyet i personalet, før det ble tatt en avgjørelse om å sende lærere på opplæring. Da kunne skolen fått et mer felles bilde av målsettingen og kanskje kunne en slik prosess være med på å skape enda mer lojalitet blant lærerne.

Opplæringen av verktøyet skjedde i skolens utviklingstid. Det ble satt av elleve økter <sup>8</sup>i 2009/2010 og seks økter i 2010/2011, i tillegg til fire samlinger for ressurspersonene. Hver av disse samlingene varte to eller tre dager. Det å etablere slike møteplasser, noe jeg tolker som læringssystemer, for å sikre at lærerne kunne tilegne seg kunnskap om SOL, kan man se på som helt nødvendig for organisasjonens mulighet til å fornye seg og helt sentralt i det å drive pedagogisk ledelse.

Det var ressurslærer som skulle drive opplæring på skolen, og informantene ble spurt om hvordan man ble valgt som ressurslærer. På spørsmålet om de hadde meldt sin interesse eller blitt plukket ut, svarte Hilde at det ikke hadde vært noe spørsmål i personalet om noen hadde lyst til å bli ressurslærer på skolen. Avdelingsleder bekreftet dette og sa at ledelsen hadde

---

<sup>8</sup> En økt varer en og en halv til to timer.

gjort bevisste valg, og at de aktuelle lærerne ble spurt direkte. Kriteriene var at de hadde norskfaglig bakgrunn og at de var dyktige klasseledere:

*En av de som ble spurt var en av dem som har vært her lenge, som var en del av kulturen. Myk variant som mange føler det er godt å ha en dialog med. Andre hadde bare jobbet bare et par år da vi spurte, men det var fagligheten vi var ute etter. Men det er klart det var forventet at de skulle selge det inn, at de skulle være med å dra det etterpå. Det var andre som også hadde lyst, men vi tok det valget.*

Nina, som er ressurslærer, fortalte at de hadde blitt spurt direkte. Lærerne ble også spurt om hva kriteriene hadde vært. Nina svarte at:

*(Latter) Eh, jeg har jobbet noen år, jeg har erfaring, og så, jeg tror at min styrke i forhold til..., de ser at jeg er en strukturert person, har orden i sakene mine på jobben... og jeg er en tydelig klasseleder. Om det var litt det og...*

Hilde la til at «alle» visste at Nina hadde jobbet med repetert lesing og markert seg som en som er interessert i leseopplæring. Nina fortalte videre at det var første gang hun har tatt en slags helt ny rolle i et prosjekt, og at hun synes det har vært veldig bra og utviklende for henne. Hun sier også at hun tror hun har vært en sånn type som synes i kollegiet og har aldri vært redd for å si noe:

*Og jeg tror nok kanskje jeg og den andre leselæreren har tillit i kollegiet. Hvis vi kom og sa noe, så ville de tro oss, hvis du skjønner hva jeg mener. Jeg tror nok det ligger litt der også.*

Ledelsen tok et strategisk valg i forhold til hvem som skulle drive opplæringen. Hilde trekker fram det at ressurslæreren har markert seg som en som er interessert i lesing. Dette er kanskje med på å gi henne troverdighet, noe hun også poengterer selv. Hun står i hverdagen og kjenner hvor skoen trykker, og hun ser at SOL kan være et nyttig verktøy i leseopplæringen. På den måten kan det være lettere for de andre lærerne å tro på henne enn dersom rektor selv hadde tatt denne rollen. Dette kan igjen være med på å bygge motivasjonsforhold. I følge Wadel (2005) er motivasjon en viktig prosess i samhandling, og han knytter motivasjon opp mot hvem vi er sammen med andre mennesker. Dette er kanskje ulikt slik man tenker på motivasjon i dagligtalen, der man ofte knytter motivasjon som noe individuelt ikke forstått som mellommenneskelig. I et mellommenneskelig perspektiv handler det å bli motivert om å ta i mot, tolke og vurdere det som kommer fra leselærerne og så eventuelt bestemme seg for å la seg motivere i spillet. Siden motivasjonsforhold også blir påvirket av andre mellommenneskelige forhold som for eksempel tillitsforhold, kan det derfor være lurt å la ressurslærere være de som skal selge inn SOL på Ljom skole.

På Ljom skole kan det virke som om det å bruke ressurslærere har fungert godt, men det trenger ikke alltid være slik. Det kan tenkes at dersom rektor og avdelingsledere gir fra seg ledelsen av prosjektet fullt og helt til ressurslærere eller andre, så kan dette føre til at ikke ledelsen er tilstrekkelig med inn i prosjektet, noe som igjen kan hindre en utvikling av organisasjonen. Det at det har fungert godt på Ljom kan ha vært fordi avdelingslederne har vært tett på hele veien. Ledelsen var bevisst på at det første året skulle avdelingsleder stå mest fram, hun hadde ansvar for prosjektet. Nå har hun tredd mer til side med en forventning om at ressurslærerne skal dra dette videre. Men ser at hun må holde en hånd på organiseringen for å holde prosjektet varmt og fremme i lærernes bevissthet.

Nina forteller også at ledelsen ikke har gitt helt slipp, men har vært med hele:

*Ledelsen er jo der hele veien, og det er jo ledelsen som fant ut at lesing er viktig og derfor vil vi ha leselærere på fulltid og da har de laget et eget team med det. Og det er jo opp mot avdelingslederne vi svarer til hele veien. De har mange tanker, men det går ofte gjennom oss.*

På Ljom kan det se ut som om ledelsen har bygget opp gode systemer der de som er ansvarlige for opplæringen også må rapportere til avdelingslederne, noe som igjen gjør at ledelsen kan ha god innsikt i det som foregår i organisasjonen. Nina sier også at «det var ledelsen som fant ut at lesing er viktig». Dette kan støtte det som ble drøftet i 5.2 der det ble stilt spørsmål om lærerne egentlig hadde følt behov for et kartleggingsverktøy i lesing eller ikke, og i hvilken grad lærerne var inne i prosessen helt fra starten.

Hilde husker veldig godt sitt første møte med SOL:

*Jeg husker i alle fall veldig godt. Da lærerne kom tilbake. De var så tente (...) Og så var det det at vi skjønnte ganske fort at dette gjaldt alle lærerne. Og nå har jeg vært norsklærer i alle år og vært på masse norskkurs, ikke sant. Vi skjønnte veldig fort at dette ikke er for norsklærerne, dette er for alle. Det er for han som har mest naturfag og matte, det er for gymlæreren til og med, faktisk! Det var en veldig allright opplevelse. Dette må vi være med på alle sammen.*

Kan dette bety at ledelsen lykkes med strategien sin? Som nevnt i forrige kapittel var det uenighet om alle opplevde det akkurat som Hilde. Det var noen som ikke skjønnte med en gang at dette gjaldt alle, og for dem var det kanskje ikke en «allright opplevelse». Det kan være viktig å ha dette i bakhodet som leder, at de ulike lærerne kommer inn i utviklingsprosjekt med ulik motivasjon. Men dette var noe alle skulle være med på. Har det noe å si for organisasjonen? Kan det tenkes at nettopp slike implementeringer kan være bra for utvikling



av skolen som lærende organisasjon på den måten at alle er med på det samme, i forhold til andre prosjekter som for eksempel bare gjelder matematikklærerne?

I tillegg til kursing av ressurslærerne, har kommunen regelmessig sendt lærere til New Zealand for opplæring. Det er flere lærer på Ljom skole som har deltatt på denne opplæringen, blant annet Kirsten. Det følger forventninger med å bli sendt på en slik opplæring:

*Vi drar jo dit for å se på hvordan de underviser, hvordan skolesystemet er der, så det er en forventning om at når jeg kommer tilbake så skal jeg kunne forklare og videreformidle det jeg har opplevd. At jeg skal ta det i bruk i klasserommet og ønske velkommen alle som har lyst til å se hvordan jeg driver veiledet lesing.*

Dette utsagnet kan tyde på en forventning om at personlig kunnskap skal nyttiggjøres i organisasjonen. Kirsten bruker ord som «forklare» og «videreformidle» når hun forteller om hva som forventes av henne. Betyr dette at hun tenker at hun på kurset i New Zealand på en måte fikk en fasit på hvordan dette skal gjøres og at det er det som skal læres bort til de andre? Dersom man tenker at læring handler om meningskonstruksjon, forutsetter dette at man kommuniserer og reflekterer over det som skal læres. En tenkemåte der man har fasit, kan være til hinder for å få til det Wells kaller kunnskapsbygging der lærerne prøver å utvikle forståelse sammen og på den måten danne ny personlig innsikt for lærerne som igjen er ny fortolkningsramme. Dersom det er slik læringen foregår kan man kanskje omtale det som læring I der man kan endre handlinger, men innenfor et gitt sett med alternativer. For å få til utvikling mot læring II er det viktig at disse lærerne som lærer fra seg får hjelp til å endre denne måten å tenke læring på, til en mer relasjonell og prosessuell forståelse. Læring skjer da i relasjon til andre mennesker, ved refleksjon over egen praksis og egen læring.

Organisasjonens evne til en slik type læring er avhengig av at den enkelte lærer har denne kompetansen. For å få bedre innsikt i hvordan slike prosesser virkelig går for seg på Ljom skole, hadde vært spennende å observere hvordan et slikt besøk i klasserommet fortoner seg, og jeg skulle kanskje ha spurt lærerne mer utdypende om dette. Dersom det er slik jeg har skissert, hvilke grep kan ledelsen ta for å få klasseromsobservasjon til å bli med å utvikle skolen i forhold til refleksjoner i etterkant? Skolen har allerede utarbeidet gode systemer i forholdt til teamarbeid på trinn. I forlengelsen av dette kan man kanskje lage systemer som sikrer at det blir tid til refleksjon rundt det lærere formidler i demonstrasjonsklasserom. Her kan man for eksempel gi rom for den kritiske stemmen. Eller presenterer de som har vært på New Zealand en slags fasit? På Ljom skole kalles det et demonstrasjonsklasserom. Selve

begrepet kan gi assosiasjoner om at her demonstreres hvordan man skal gjøre det, et klasserom man skal kopiere. Eller så kan det være et rom som er tenkt som utgangspunkt for prosesser som Senge betegner som team-læring og som i følge han er en av forutsetningene for å utvikle en lærende organisasjon. Dette kan også tolkes som pedagogisk ledelse i form av å etablere læringssystemer der lærerne tilegner seg mer av den informasjonen som ledelsen mener er viktig.

Da Ljom skole skulle jobbe med dette i utviklingstiden sin, brukte de en del tid på å finne ut hvordan de praktisk skulle gjøre det. Opplegget SOL inneholder på mange måter et ferdig opplegg på hvordan man kan implementere verktøyet og introdusere det for personalet, og for foresatte. Ferdige opplegg kan både ha fordeler og ulemper slik jeg ser det. Det kan være fordeler for en skole som ikke har kommet så langt i lokalt utviklingsarbeid og få starthjelp av et ferdig opplegg, som for eksempel SOL, men dersom man ukritisk adopterer alt et slikt program sier, er dette ikke med på å utvikle den enkelte lærer, leder og skole, slik jeg ser det. Det kan virke som om de på Ljom skole tilpasset opplæringsprosessen. Det var en av lærerne som kom med forslaget om å jobbe i små grupper i stedet for å «*stå på personalrommet å legge fram en masse teori for alle på en gang*», noe som ble tatt til følge. Kirsten sier det på denne måten:

*For da tenkte vi at det blir en mer dialog og så tok vi utgangspunkt i den teoretiske biten for å få en oppfriskning, for noen syntes det var godt å få en mer bevissthet rundt. Så hadde vi som du sier praktiske oppgaver i det å sole. Tok for oss skjemaet, rett og slett.*

Man kan spørre seg om hvilke refleksjoner som ble satt i gang i gruppene. De samtalte rundt teorien og gjorde praktiske øvelser, og på den måten skulle de blant annet finne fram til en felles mal for hvordan de skal bruke kartleggingsverktøyet. Dette kan minne om den type refleksjon som Argyris og Schön betegner som enkeltkretslæring, der de spør seg om «gjør vi det riktig»? Eller «Hvordan skal vi gjøre det for at det skal bli riktig»? På den måten kan kanskje «feil» i måten å kartlegge på bli rette opp, men man snakker ikke om SOL er det riktige verktøyet eller ikke. Kan «ferdige opplegg» som blir tatt i bruk på skolen legge opp til at man skal drive med enkeltkretslæring som ikke er med på å eventuelt forandre bruksteori? Man kan spørre seg om det var rom for å spørre, ikke bare om de brukte SOL riktig, men om SOL er det riktige verktøyet, og på den måten ha refleksjoner som kalles dobbeltkretslæring. Dersom svaret på spørsmålet om SOL er riktig er nei, finnes det muligheter for å justere på SOL slik at det passer for Ljom skole som organisasjon? Kan verktøy som SOL være til hinder for at skolen utvikler seg som lærende organisasjon fordi man slutter å stille spørsmål

om dette er det man trenger? Er det egentlig «lov til» å stille spørsmål tegn ved skreddersydde verktøy. Det kan være godt med ferdige opplegg, som Qvortrup sier, for å svare på stadige flere krav og behov fra et hyperkomplekst samfunn. Man kan føle behov for å redusere det komplekse til noe håndterbart. Ved å ta i bruke kartleggingsverktøy som SOL kan kanskje skoler føle at de har kontroll på leseopplæringen, de har systemer som gir kontroll. Men fokuset blir kanskje da på det å bruke kartleggingsverktøyet riktig, i stedet for å hele tiden ha en refleksjon på om dette faktisk hjelper oss med det det skal, nemlig elevenes læring. Om man «stoler» på et system kan det føre til at man slutter å stille spørsmål og reflekterer over det man gjør, noe som kan tolkes som reproduktiv læring..

Lærerne ble delt inn i fire grupper og det var et nytt tema som ble drøftet på hver utiklingstid. Det ble en kombinasjon av kurs og mye praktisk øvelse sammen med gruppa. Hilde sier det på denne måten:

*I alle fall vår gruppe var veldig flink til å utfordre alle på gruppa, du kunne ikke sitte og sove i en krok der, altså. Du må være med, og det er jo da du lærer noe også.*

Kirsten svarer til dette:

*Jeg tror at måten SOL ble organisert på her hos oss, at det ble laget grupper, gjorde at det ikke ble noen grinebitere. At fordi om du var litt negativ så tok du det i den gruppa du var og fikk forklart hvorfor, det var jo satt av tid. Tror det har gjort at det ikke har sittet noen i hjørnene og vært sure.*

Dersom disse gruppene reflekterte og kom fram til ny kunnskap sammen som den enkelte ikke ville ha kommet til alene, har vi kanskje det Senge kaller teamlæring (Roald, 2010). «Dersom du var negativ, fikk du forklart hvorfor» (Kirsten). Man kan tenke at dette ikke er dialog, men det som kan kalles diskusjon. Senge skiller mellom disse to. Der dialogen er reflekterende og lyttende, kan diskusjonen ha en mer riktig eller galt - vinkling. Kan dette si noe om hvilke type refleksjoner som foregikk, at det igjen var snakk om en slags «fasit»? Fra ledelsens side kan man tenke at dette er et eksempel på at de la til rette for gode læringssystemer, men fordi de ikke utfordret gruppene til å være spørrende og til å få i gang refleksjonsprosesser som gikk utover det å lære seg å bruke verktøyet, kan en kalle det for reproduktiv pedagogisk ledelse. Wadel (2005) mener at dette krever noe annet av de som skal lære enn produktiv ledelse gjør. «Reproduktiv ledelse krever primært at de ledede har ferdigheter til å lære til seg, huske å gjengi» (ibid., s. 48). I dette tilfellet handler det om å lære til seg hvordan kartleggingsverktøyet skal brukes. Avdelingsleder var opptatt av hvordan de hadde forsøkt å gjøre soløktene til hyggelige arbeidsøkter ved å legge inn ytre

motivasjonsfaktorer. Det kunne for eksempel være symboler for SOL som gult godteri, appelsiner og solboller de dagene de skulle jobbe. Hun trakk også fram dette med å jobbe i små grupper der man må dele av sine erfaringer, som viktig: «Du kan ikke gjemme deg bort og vi får god oversikt over hele personalet, hvordan de jobber med tingene». Utsagnene tolker jeg slik at de ytre motivasjonsfaktorene kan være med på å påvirke motivasjonsforholdet i læringsprosessen. Samtidig sier avdelingsleder at lærerne ikke kunne gjemme seg bort, noe som kan minne om en kontrollfunksjon, mer enn opparbeidelse av tillitsforhold, noe som jeg tenker også kan være negativt i et læringsforhold.

Under opplæringen var det også viktig for ledelsen at skoleassistentene ble en del av denne implementeringen, og det var ressurslærerne som kurset dem. Alle assistentene fikk en egen mappe med navnet sitt på, slik som lærerne. Det ble satt av en hel dag der de jobbet sammen med assistentene, på et hotell i byen. Da fikk de innføring og informasjon om hvordan de kan jobbe med SOL, spesielt i forhold til elevenes leselekser. 44 sier at hun tror at dette gjorde at assistentene følte seg sett. Det kan være at i mange utviklingsprosjekter på skoler så blir assistentene glemt eller ikke inkludert. Det kan være at ledelsen ikke ser dem som fullverdige medlemmer av organisasjonen eller det kan rett og slett være praktiske hensyn som gjøre at de ikke er med på opplæringen. Ofte skal assistentene videre til SFO når skolen har utviklingstid. I forhold til betydningen av gode læringsforhold, gjelder ikke dette bare mellom nære kolleger, men også mellom kolleger på flere nivåer. Wadel er opptatt av at mange i dag hopper rett fra individuell læring til læring i større kontekster, og at det i den forbindelse er viktig å utvikle læringsforhold der begge partene i en læringssituasjon er motivert til å lære. Det vil si at de lærende er i stand til å la seg motivere og til å motivere andre. For at dette skal skje må forholdet mellom de lærende være preget av blant annet tillit og aktelse (Utdanningsdirektoratet, 2008). Det hadde vært interessant å intervju assistentene ved Ljom skole om hvordan de opplevde denne opplæringen. Var dette noe de var motivert til å være med på? Følte de seg sett, slik Nina sier? Hadde de et behov for å bli sett? Fikk de stille kritiske spørsmål under opplæringen, reflekterte de sammen med ressurslærerne eller satt de som passive mottakere? Det kan tolkes som positivt at Ljom skole er bevisst i forhold til å inkludere skoleassistentene som fullverdige medlemmer av organisasjonen. I forhold til Dalins fem dimensjoner ved skolen som organisasjon har hvem som blir regnet med i organisasjonen og hvem som er en del av omgivelsene mye å si. På samme måte som med assistentene ser jeg nå at det hadde vært interessant å spørre informantene og hvor de ser de foresatte. Hvilken rolle har de i SOL prosjektet? Har det vært noen opplæring av dem?

Hvordan skal de forstå det som blir presentert om barnas resultater? Svarene på disse spørsmålene vil bli ulike om foresatte er regnet som en del av organisasjonen eller ikke.

Et annet bevisst valg fra ledelsens side når det gjelder opplæring av personalet, var at skolen ikke skulle forhaste seg i denne delen av prosessen. Dette støtter Kirsten. Hun syntes det var bra å være på solnettverket det ene året å få trene på oppgaver og diskutere der først. På den måten ble det interne kurset som en slags repetisjon, noe som gjorde at hun føler seg trygg i jobben:

*Du følte deg veldig trygg i den jobben som sollærer, som vi er alle sammen. Det synes jeg funket kjempegodt. Kanskje noe flere skoler burde blitt inspirert av, tenker jeg.*

Man kan spørre seg om det å bruke lang tid alltid gir en følelse av trygghet, eller hva er det som gir trygghet? Det å føle at man er trygg kan gjøre det lettere å tørre utfordre «sannheten», man hiver seg lettere med på diskusjoner om verktøyet, det vil altså være en større mulighet for at refleksjon over praksis kan finne sted. Dette tenker jeg også handler om ledelse, det å være bevisst på at trygghet er en oppbyggende følelse hos personer, også lærere. Jeg tolker det slik at dette kan handle om å jobbe med det som Wadel betegner som følelsesforhold som igjen har innvirkning på læring. Men hva er egentlig trygghet? Læreren føler at det å vite mens andre ikke vet, er trygghet. I ettertid ser jeg at det hadde vært interessant å høre om hun var trygg nok til å utfordre systemet.

## 5.4 Refleksjon og diskusjon

### Teamet

Ljom skole sto ferdig ombygget for 3 år siden. Da de planla rehabiliteringen, var teamrom et av temaene. Tidligere hadde skolen store arbeidsrom for lærerne der man kunne sitte ved et arbeidsbord bare fordi man kjente de andre på bordene best og hadde mest til felles med dem sosialt, selv om de jobbet på helt ulike team og trinn. Nå har hvert team eget teamrom med et bord i midten som man kan snu seg inn til dersom teamet trenger å drøfte noe. Alle de tre lærerne trekker fram dette som positivt. Hilde mener det gjør det lettere å holde fokus i arbeidstiden. Hun sier:

*Nå er du på en måte tvunget da, på godt og vondt, mest på godt vil jeg si, til å være sammen med de du jobber sammen med, og da blir det med de du har de daglige samtaler som dominerer.*

Jeg velger å tolke dette som en av måtene ledelsen legger til rette for at det skal kunne opprettes gode læringsforhold. Teamrommene kan også være med på å få til den daglige refleksjonen over hva man egentlig holder på med. Lærerne blir utfordret til å diskutere saker på teammøtene. Når de sitter sammen, blir de også bedre kjent med hverandre. Dette kan være et lurt grep fra ledelsen i forhold til arbeidet med å utvikle følelsesforhold og tillit blant organisasjonsmedlemmene. I følge TALIS-undersøkelsen skjer det mye lærersamarbeid i Norge, slik som på Ljom, men det påpekes at samarbeidet er preget av hvordan man skal praktisk tilrettelegge og hvordan man skal fordele arbeidet som må gjøres (Helstad, 2011). Det at skolen er organisert på team på trinn, kan være positivt for å kunne få til slikt lærersamarbeid. Utfordringen blir kanskje å flytte fokuset fra det praktiske perspektivet til lå få samarbeidet til å handle om lærernes læring og utvikling av skolens praksis.

Avdelingsleder forteller om at fokuset rundt teamene har forandret seg i løpet av de fire årene hun har vært på skolen. Det er nå i større grad lagt opp til at teamet skal hjelpe og støtte hverandre, og fokuset er flyttet fra min klasse og mine elever til våre elever på trinnet. Dette forteller hun, har også gitt flere åpne klasseromsdører, der man nå er åpne for besøk. Det har med hvordan bygget har blitt etter rehabiliteringen, sier hun, samt en prosess der lærerne gradvis har følt seg tryggere i forhold til observasjon i klasserommet.

Når det gjelder rehabiliteringen, har ledelsen vært med å påvirke denne, og avdelingsleder er også opptatt av teamrommene. Hun trekker fram at det er positivt i forhold til at hun nå veileder team sammen «det er unaturlig for meg å veilede en lærer om vedkommendes gruppes resultater». Hun snakker om trinnets nivå, trinnets resultater, ikke om den enkelt klassens nivå. Hun sier dette er bevisst for å forsøke å skape en «vi-følelse». Dette kan tyde på aktive grep fra ledelsens side i arbeidet mot å tenke helhet og systemisk. De har også lagt forventninger om samarbeidet på team. De skal for eksempel jobbe med uka og trinnets «ansiktet utad». Det ligger også en forventning om å dele opplegg og ideer med de andre lærerne på teamet, samt ha felles foreldremøter. Dette ser jeg på som at det fortsatt er stort fokus på den praktiske biten i forhold til samarbeid og ikke så mye på lærernes læring.

Rektor er også opptatt av teamene og forteller at på Ljom skole starter de skoleåret med en teamsamtale der de snakker om hva et team er og hvordan de som team skal kunne levere best mulig vare. Teammedlemmene drøfter også hvordan de kan hjelpe hverandre og hva de skal gjøre dersom noe ikke fungerer. Spørsmål som drøftes er for eksempel: Hva gjør vi når en ikke gjør jobben sin? Hva gjør vi når en blir syk? Hva forventer jeg da at jeg finner av den

som er syk? «De tingene skal vi rydde, vi skal rydde slik at vi kan samarbeide» (rektor). I forhold til sitatet tenker jeg at slike samtaler handler om å opparbeide følelsesforhold mellom teammedlemmene som igjen gjør at forholdene for læring kan bli bedre.

## Leselærer

Høsten 2011 ble det gjennomført en evaluering på Ljom skole. Alle lærerne måtte svare på hva de synes om å ha egne leselærere på skolen. Spørsmålene var: ”Hva kunne du ønske deg mer av?” ”Er det noe du ikke har vært fornøyd med?” ”Hvordan skal vi jobbe med en sånn type ressurs på huset»? I forbindelse med overnevnte evaluering skrev de en individuell tilbakemelding. To av lærerne trodde dette var en «engangsgreie», men Nina mente at dette kommer til å skje en del av framover fordi «vi skal føle at vi er en del av utviklingen». Et slikt utsagn kan man se på to måter. På den ene siden kan lærerne virkelig føle at de er en del av prosessen, men på den andre siden kan dette være et uttrykk for at dette ikke oppleves reelt, men bare symbolsk. Man kan altså lure på om lærerne virkelig er med på evalueringen og hvem evalueringen er for. Er det for å gi ledelsen tilbakemeldinger eller er det for å lære noe selv? Dersom de opplever at de blir hørt i denne typen evalueringer kan dette være med på å forsterke gode refleksjons- og læringsprosesser. Får man prosessene til å handle mer om læring der man tar det fra individuelt til gruppe (team) og så til plenum, kan dette være et sted å begynne på veien mot deuterolæring.

Nina begrunner sin antagelse om at dette ikke er en engangsgreie med at de er med i «Ringer i vann»<sup>9</sup>. «Ringer i vann» er et firma som har utviklet en modell for helhetlig skoleutvikling (Fløgstad og Helle, 2007). Firmaet har blant annet tette forbindelser til New Zealand og arrangerer studieturer dit. De viser til Tom Tiller og hans begrep «kenguruskole», definert som en skole som hopper fra metode til metode og fra guru til guru uten dypere planer, noe de også vil til livs. I boka sier de at man kan ved hjelp av modellen skal sikre at skolen blir en lærende organisasjon. Går dette an? Og hvorfor er ikke «Ringer i vann» noe annet enn nok en guru?

I «Ringer i vann» modellen er det noe som heter pluss delta skjemaet som de for å komme med tilbakemeldinger. Dette skjemaet har to kolonner (ibid. S, 125). Pluss: Ha er bra? Og delta: Hva kunne vært annerledes. Kan dette være et verktøy som hjelper skolen til å bli mer

---

<sup>9</sup> [www.ringerivann.no](http://www.ringerivann.no)

lærende? Ved nærmere undersøkelse viste seg at «Ringer i vann» har en annen teoretisk bakgrunn enn den jeg valgte for mitt design. Jeg kunne ha sammenlignet teoriene som en del av denne oppgaven, men valgte å ikke gjøre det.

## **Medarbeidersamtaler**

En annen arena der lærerne får reflektere over praksis, er i medarbeidersamtalene. På skolen gjennomføres medarbeidersamtaler med oppfølgingssamtaler på høsten. Da settes det helt konkrete mål for den enkelte. I år har lærerne vurdert seg selv i forhold til spørsmål som: Hvor er du nå? Hvor skal du være til høsten? Hvilke tiltak skal til for at du skal kunne løfte deg? Rektor sier hun legger til rette for at lærerne skal få den opplæringen de føler de trenger, men hun har ikke nødvendigvis troen på at enkeltstående kurs fører til læring:

*Nå har jeg ikke helt troa på at kurs forandrer mye (...)Eh, kurs i seg selv er ikke et løft. Kurs i en sammenheng er et løft.*

Hun sier at at dersom det man lærer på kurs ikke blir satt i en kontekst og ikke blir benyttet på egen skole etterpå, så tror hun ikke læringen er så veldig stor. Dersom kurs for den enkelte skal være med å utvikle skolen som lærende organisasjon, kan rektor ha et poeng når hun sier det må bli satt i en sammenheng. Men man kan likevel tro på individuell kompetanseheving som i prosessen bidrar til fellesskapets læring, som for eksempel disse lærerne som har demonstrasjonsklasserom. I den forbindelse kan man tenke at organisasjonens potensiale er ikke større enn den enkelte, så det er viktig med kompetanseheving for den enkelte lærer, men det må kanskje være en sammenheng mellom kurset og satsningsområdet til skolen i tillegg til klare forventninger og planer for hvordan denne kunnskapen skal spres i organisasjonen. Kommunen har kursrekke som «passer» satsningsområdene i kommunen som alle lærerne skal ta. På den måten kan kanskje kurs i regi av kommunen være et godt utgangspunkt.

## **5.5 Rektor har ordet**

Da jeg forsøkte å få informanter til prosjektet, fikk jeg rask svar fra Ljom skole. Rektor svarte at hun i utviklingsprosjekter synes det er viktig å stoppe underveis og reflektere på ulike måter. Når noen spør henne om et prosjekt de holder på å gjennomføre, ser hun en mulighet for refleksjon over egen praksis som informant i et studentprosjekt. I tillegg syntes hun det var



positivt at prosjektet også ville høre lærerstemmene og avdelingsleder, ikke bare virksomhetsleder.

*(...)så skaffer vi oss igjen en refleksjon på: Hva gjorde vi for noe? Hva har vi fått til? Hvor står vi nå og hva vil vi bruke av den informasjonen og den magefølelsen og hvordan vi så at det ble implementert og gjennomført hos oss inn i neste prosjekt. Så det å ha ulike stopp, og når da en student spør meg sånn som du gjør, så tenker jeg at "Yes!", dette lærer vi som skole utrolig mye av. Derfor svarer jeg ja."*

Rektor tenker at de tre første årene av et utviklingsarbeid er implementeringsfase. I forhold til SOL mener hun at de ikke er helt ferdig med å implementere verktøyet ennå, at de fortsatt driver med opplæring, og hun sier at det ikke er alle som er løftet godt nok.

*Eh, men det som er viktig er å holde det konstant ved like og la det være mulig å så si at nå trenger jeg litt mer opplæring igjen.*

Sølvi Lillejords definisjon sier at en lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis, og videre at det er viktig å huske på at det er snakk om en prosess som hele tiden må gjentas, fordi alle situasjoner som forutsetter sosial samhandling hele tiden vil føre til nye spørsmål. I lys av dette kan man hevde at rektor tenker langsiktig når det gjelder utviklingsarbeid.

Noe av det rektor trekker fram som positivt på Ljom skole, er at de samhandler, lytter og reflekterer over hva de ønsker og hvor de står hen. På direkte spørsmål om de snakker om læring i personalet, sier avdelingsleder at dette skjer i altfor liten grad. «Pedagogiske diskusjoner har vi for lite av!» Er dette typisk for skoler? Jeg tolker det slik at Ljom skole har kommet langt i dette med ståstedsanalyser og de reflekterer over hvordan de driver skolen, men man kan lure på om dette i seg selv er nok til å få i gang organisasjonslæring eller at man da også må sette av tid i personalet til nettopp å drøfte begrepet læring blant de voksne. Avdelingsleder sier hun ikke opplever dette behovet fra lærerne, man kanskje akkurat derfor blir dette en sentral lederoppgave.

## **KOMMUNEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON?**

Rektor ser fordeler med at SOL er tatt i bruk i hele kommunen, ikke bare på Ljom skole:

*Det er noe med å være en enhet og, som kommune. At ikke skoler har ulike programmer, at lærere som bytter skoler for eksempel kommer til ulike programmer, trenger ny opplæring.*

Dette kan være positivt i forhold til en felles visjon for hele kommunen, og hun er opptatt av at analyse og utviklingsarbeid i en organisasjon må bygge på en helhetsforståelse. I tillegg kan dette være positivt for spredning av kunnskap, at alle lærere i kommunen er med. Da gjør det for eksempel ikke noe om lærerne bytter skole. Lærerne er også bevisst at dette er noe som hele kommunen jobber med. I den forbindelse trekker Hilde fram kommunaldirektøren for skole og poengterer at det var vedlig stor forskjell på skolene før og nå. Tidligere lå alt ansvaret på rektor på den enkelte skole, mens i dag kan heller ikke de «gjøre som de vil». Dette kan være med å styrke argumente for at i denne kommunen er skoleeier en del av organisasjonen, ikke en del av omgivelsene. Likevel opplevde jeg da jeg snakket med alle informantene at de opplevde en viss kontrollfunksjon fra skoleeiers side. Dette kan tyde på at kommunen kan ses på som en del av omgivelsene, som stiller krav til organisasjonen. Om dette forholde ikke er helt avklart, kan det være med å gjøre rektors jobb enda mer utfordrende, tenker jeg.

Nina sier at hun tror at det er mye på grunn av kommunaldirektøren at skolen er der den er i dag. Hun beskriver kommunaldirektøren som visjonær og gir han mye av æren for det som har skjedd. Kommunaldirektøren blir framstilt som tilstedeværende, ikke en fjern lederskikkelse:

*Han treffer oss lærerne når vi har sånne kick off. Hele kommunen samlet. Faglige innslag, god mat og underholdning. Og han snakker til oss og når du sitter der og hører på så er det nesten som om han forstår oss bedre enn vår egen rektor gjør noen ganger. Så han klarer å vise at han setter pris på oss og sette krav. For han gjør jo det, det er ikke tvil om at han krever. Men jeg føler, at selv om jeg ikke ser han i det daglige så er han ... han har i hvert fall truffet meg alle gangene.*

Jeg tenker at dette er med på å styrke argumentet for å kunne utvide organisasjonsbegrepet til også å gjelde kommunen.

For å få til den omfattende opplæringen av personalet, gir rektor ressurser til lærerne for å drive prosjektet. Disse ressursene henter hun fra administrasjonsressursen. I tillegg har skolen en pott med penger som de disponerer fritt. Rektor fremhever dette som viktig i forhold til å møte elevgruppen på Ljom skole og de utfordringene den har. Dette varierer fra år til år, og det er viktig å kunne organisere seg deretter. Rektor sier hun leter etter å være fleksibel innenfor de rammene som er satt. Nina støtter dette og sier at rektor på Ljom skole er veldig dyktig på budsjett og penger. Dette kan være et eksempel på at man trenger både administrativ og pedagogisk ledelse i skolen. Fordi rektor leter etter muligheter innenfor de

rammene hun har, tolker jeg dette som innovativ administrativ ledelse, noe jeg ser kan være viktig for å klare å skape det nødvendige handlingsrommet man trenger i utviklingsprosjekter.

Rektor forteller at hun i år skal dra lærerne mer inn i planleggingen av utviklingstiden. Hun ser at personalet har blitt så modent i forholdt til å evaluere og komme med tiltak. Personalet kommer også med veldig konstruktive og detaljerte måter om hvordan skolen kan gå videre:

*Så i år skal vi også sette opp og se på utviklingstiden. Og jeg tenker at i år må de få lov til å være med å prioritere antall timer vi skal bruke på de forskjellige tingene. På den måten får de en del av ressursbruken, pengesekken. De får et ansvar for den og de blir delaktige i resultatet.*

Det at rektor planlegger å ta med lærerne inn i den administrative delen av prosjektet også, kan være med å gi lærerne en større helhetsforståelse, som igjen kan være med å støtte prosessene rundt læring i organisasjonen. Fokuset blir da flyttet fra meg og mitt til å se på skolen som en helhet.

Motivasjon er noe rektor snakker om i intervjuet. Hun ser på sin motivasjon ut mot lærerne som viktig og mener dette handler om troverdighet. Hun tror ikke man lykkes om man starter med noe lærerne ikke ser at de har behov for, og en utfordring blir å skape entusiasme hos lærerne. Det handler også om å skape en forståelse for hva som er utfordringen. Rektor er opptatt av å ikke gi personalet skylden for noe, men heller forsøke å gi dem motivasjon:

*Du gir dem lyst til å ville være med på veien. Du gir dem: ja, dette gjør vi! Dette har vi tro på at vi får til sammen! Ja, det er sånn vi vil ha det. Da går prosjektet. Men den motivasjonen som jeg har, den indre motivasjonen og lyste som jeg har når jeg finner at "yes", SOL det skal jeg gå for. Den må jeg ha hos alle sammen.*

Slik jeg tolker det ser rektor på sin rolle som en som skal overbevise lærerne om at for eksempel SOL er det riktige. Jeg tror det er viktig å vise lærerne at man som leder tror på prosjektet og verktøyet og er synlig motivert, men jeg ser også en utfordring da det at rektor må «gi dem lyst til å være med» kan tyde på at lærerne ikke opplevde et «følt behov» for lesekartleggingsverktøy. Det kan på sin side gjøre det vanskeligere å få gjennomslag for dette prosjektet.

Rektor trekker også fram lederstøtte kombinert med det å bli investert i som viktig.

*At du som leder støtter lærerne dine, samtidig som du viser at du investerer i dem. Du er villig til å investere i opplæringen, du er villig til å hjelpe dem slik at de ser at de når de målene som du faktisk ønsker at de skal nå. At du ikke har en minstelist, og så sier du at den minstelisten der den skal alle bare vær så god nå. Og hvis du ikke da samtidig signaliserer at "Jeg skal*

*hjelpe dere på hvordan dere skal komme dere dit”, så blir de redde. Da vil da skape en avstand, tror jeg.*

Hun sier videre at hun tror på forskningsresultatene som sier at dersom du ikke lager en god sammenheng mellom forventninger og veien dit, så kan du skape situasjoner der folk ikke vil fortelle hvordan de egentlig mestrer oppgavene sine. Dette kan handle om viktigheten rundt det å jobbe med gode læringsforhold i organisasjonen, noe som er sentralt i pedagogisk ledelse. Hun innser at ikke alle på lærerne på skolen synes det å sole er like enkelt, men da er det viktig med en åpenhet, sier hun. En åpenhet der lærerne komme til ledelsen:

*Vet du hva, jeg synes dette her er litt vanskelig, jeg. Jeg trenger lite granne mer opplæring”. ”Flott! Supert at du sier i fra! Det skal vi gi deg! Vi har tro på at du skal få det til. Vi skal gi deg litt mer opplæring.” Så en kultur der vi snakker sammen om og blir enig om hva som er utfordringene.*

For rektor er læring og motivasjon tett knyttet sammen. Og hun sier at det gjelder å få folk motivert.

*Det skal være hyggelig å gå på jobben, det skal være hyggelig å lære, både for store og små. Og man skal ha lyst til å lære, og man skal forstå hvorfor man skal lære. Hvis lærerne har den oppfatningen, så tenker jeg at de vil ha en sunn påvirkning på elevene sine.*

Rektor er også opptatt av å se den enkelte og på den måten kanskje legge bedre tilrette for at læring skal kunne skje:

*Noen blir gravide, for eksempel, og kommer tilbake og har vært borte det første halve året av implementeringen. De må også tas hånd om. Noen går ut i svangerskap underveis og noen er kanskje syke et halvt år. Man må hele tiden se på hvor står de hen? Dyrke de. Jeg tror ikke på noe opplæring hvis ikke man har et godt grunnlag. Man må ha lyst og man må ha muligheten.*

Hilde forteller at hun opplever å bli stilt krav til, samtidig som hun får lov til å ha dårlige perioder. Hun opplever at det er greit å si at «dette makter jeg ikke, dette blir for mye for meg», det være en klasse med dårlig disiplin eller krevende foresatte. Hun føler hun blir forstått og møtt. Hun poengterer at dette er slik hun har det og håper at alle lærerne opplever det samme. Hilde sier at det å oppleve hjelp og støtte i tunge perioder, gjør at hun føler seg tryggere når hun går videre i en god periode og klarer å yte mer, noe som igjen kan være med å understreke etablering av gode læringsforhold som viktig i lærende organisasjoner.

## 5.6 Avslutning

Organisasjonslæring går ut på å lære av god praksis og forandre praksis som blir oppfattet som uheldig for organisasjonen. For å få til dette må organisasjonsmedlemmene jevnlig møtes og diskutere praksis i lys av organisasjonens oppgaver. Dette kan det se ut som Ljom skole er kommet langt på vei i å gjøre. Spørsmålet er kanskje om de fremdeles er mest opptatt av spørsmålet «gjør vi det riktig?» og kanskje ikke ha så mye fokus på «gjør vi de riktige tingene?». Det er kanskje en tendens i det stadig mer komplekse samfunnet at man er på jakt etter metoder eller teknikker som kan forenkle pedagogiske situasjoner. Et spørsmål man kan stille seg er om slike metoder, dersom de blir ansett som «fasit» kan være med å utvikle skolen som lærende organisasjon eller om de blir hinder. Denne studien mener jeg uansett viser at skoleleder har en sentral rolle i lokalt utviklingsarbeid.

Når det gjelder videre forskning på emnet, tenker jeg det kunne ha vært spennende å se nærmere på hvem som regnes med og ikke regnes med i skolen som organisasjon og hvilke implikasjoner dette gir. Jeg har i oppgaven så vidt vært inne på kommunens og foresattes rolle, noe som hadde vært interessant utforsket videre. I denne oppgaven har avdelingsleder en veldig aktiv rolle. Det hadde også vært spennende å sett mer på mellomleders rolle i lokale utviklingsprosjekt.

# Litteraturliste

- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. s. 3-30.
- Fløgstad, T. R., & Helle, G. (2007). *Helhetlig skoleutvikling*. Fra kenguruskole til lærende organisasjon. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gjesdal kommune. (2011). SOL – Systematisk Observasjon av Lesing. Lastet ned 10. desember, 2011, fra <http://www.sol-lesing.no/>
- Hagesæter, T. (1996). *En datamaskin som katalysator for erfaringsoverføring, kommunikasjon og læring*. Lastet ned 14. april, 2012, fra <http://www.fou.uib.no/fd/1996/h/704002/kap01.htm#figur1-2>
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. s. 209-218.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning på god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2008). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. *UTLED4111/4114 Styring og ledelse av utdanning/ Læring og ledelse*, 135-155.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (2002). *Strategisk personalledelse. Utvalgte emner*. Oslo: Universitetsforlaget AS. s. 126-146.

- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Profesjonsutvikling i samspel mellom arbeidsgjevar og tillitsvalde/s. 18-25. (2011). Lastet ned 22. mars, 2012, fra <http://www.ks.no/PageFiles/18886/Profesjonsprosjektet.pdf>
- Qvortrup, L (2009). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og vide*. København: Gyldendal. s. 182-207
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen. s. 3-65.
- Spurkeland, J. (2008). Elementene i relasjonsledelse & Relasjonskompetanse – ny lære om gammel erkjennelse. *UTLED4111/4112 Styring og ledelse av utdanning/ Organisasjon og ledelse*, 1-29.
- Stortingsmelding. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding. nr. 19 (2009-2010). *Tid for læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapdepartementet.
- Svedberg, L. (2008). Del IV kap. 4: Den lærende gruppen. *UTLED4111/4112 Styring og ledelse av utdanning/ Organisasjon og ledelse*, 57-85
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *En lærende skole*. Lastet ned 14. april, 2012, fra [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle\\_en\\_organisasjon.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle_en_organisasjon.pdf?epslanguage=no)
- Wadel, C. C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen*. Flekkejord: Seek
- Wadel, C. C. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Intervjuguide

### Introduksjon

- Takk for at vedkommende vil være med
- Hvordan jeg kommer til å gjennomføre undersøkelsen
- Formålet med intervjuet, åpne spørsmål
- Lydopptak, hvorfor
- Anonymitet

### Bakgrunn

- Kjønn
- Alder
- Funksjon
- Hvordan er kommunen organisert?

### SOL

- Kan du kort fortelle hva SOL er? Hensikten med verktøyet?

### Initiativet

- Hvem var initiativtaker til dette prosjektet?
- Hvem bestemte at SOL skulle tas i bruk? Hvordan foregikk den prosessen?
- Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutviklingen på skolen?
- SOL tatt i bruk bare på denne skolen eller hele kommunen?
- På hvilke arenaer blir avgjørelser som gjelder utviklingsarbeid tatt på denne skolen?



- Kan du/dere beskrive rektors rolle i en slik prosess? Tilrettelegging og pedagogisk...

### Opplæring

- Når det var bestemt at SOL skulle innføres, hvordan skjedde opplæringen av personalet?
- Hvordan har dere arbeidet med dette?
- Skolering i forhold til SOL? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis?
- Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?
- Hva slags type forpliktelser er knyttet til deltakelse på eksterne kurs?
- Rutiner for tilbakemelding til kolleger?
- Er SOL et diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?
- Er utviklingsarbeid et diskusjonstema på fellesmøter for kollegiet?
- Var alle lærerne positive helt fra starten?
- Hva gjør rektor dersom prosjektet møter motstand i personalet?
- Har du noen lærere som alltid er med og noen som alltid er negative? Hvordan forholder du deg til det?
- Hvorfor er det viktig at dere innfører SOL?
- På hvilke måter er innføringen av SOL nyttig for skolen?
- Hva er læring for deg?
- Har du lært noe av denne prosessen?
- Har skolen som organisasjon lært noe? Reflekterer dere over prosessen?

### Videre arbeid

- Hva skjedde da opplæringen var ferdig? Prosjektet videre?
- Hvordan blir prosjektet holdt i live?
- Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?
- Er det alle som er lojale i forhold til prosjektet?
- Hvordan får du læreren til å forplikte seg?

- Hva tenker du er kritiske faktorer og suksessfaktorer i utviklingsarbeid? Hva gjør det vanskelig å få til, hva gjør det vanskelig å få til?

### Ledelse

- Kan du beskrive ledergruppen på skolen?
- Utdanningsmessig, har noen for eksempel lederutdanning? Er noen av dere under videreutdanning?
- Har dere bestemte arbeidsoppgaver/ansvarsområder?
- Møteplasser for å diskutere utviklingsarbeid?
- Hva er rektors rolle i en slik prosess? Tilrettelegging og pedagogisk...
- Har det vært andre ledere enn rektor i dette prosjektet?
- Har du noen tanker rundt dette med formelle og uformelle ledere i utviklingsarbeid?
- Rektors læringsfellesskap. Hvor "søker" rektor hjelp?
- Opplever du støtte fra skoleeier? På hvilken måte?
- Vi har ofte områder vi synes vi er bedre på som leder enn andre områder. Hva tenker du om deg selv som leder rundt dette?

### Tidsperspektivet

- Har det skjedd en endring i måten denne skolen jobber med utviklingsarbeid på? Etter SOL-prosjektet
- Kan utviklingsarbeid læres?
- Overføre denne kunnskapen til andre prosjekt, hvordan?
- Ville rektor ha gjort noe annerledes om skolen skulle ha gjort dette prosjektet på nytt?

## Vedlegg 2 Brev til informanter

Blindern, 21. november 2011

Til rektor xxx xxx

Ved siden av skolelederjobb studerer jeg Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Formålet med prosjektet er å se nærmere på hvordan en skole, gjennom et bestemt utviklingsarbeid, beskriver seg selv som lærende organisasjon, samt hvilke implikasjoner dette gir for ledelse. I den forbindelse ønsker jeg å få nærmere innsikt i hvordan samspillet mellom skoleledelsen og lærerne foregår, og hvordan skoleleder gjennom dette samspillet indirekte kan påvirke læringsarbeidet ute i klasserommene. Studien har en kvalitativ forskningstilnærming og vil basere seg på samtaleintervjuer med representanter for både skoleledelse og lærere.

Jeg ønsker å bruke båndopptaker og ta notater under samtaleintervjuet. Jeg legger opp til at hvert intervju vil ta omkring 45 minutter. Tid og sted for samtaleintervjuene avtales nærmere.

Opplysningene som fremkommer i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og verken skolen eller enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2012.

Jeg håper at dere på skolen har tid og anledning til å gjennomføre samtaler med meg om dette.


Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt med meg på mobil eller e-post. Du kan også kontakte min veileder Ove Edvard Hatlevik, forsker ved senter for IKT i utdanningen: [o.e.hatlevik@itu.uio.no](mailto:o.e.hatlevik@itu.uio.no)

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Linda Enerhaug Egge  
Løkebergveien 56  
1344 Haslum  
Mobil: 941 53 335  
[linda.egge@baerum.kommune.no](mailto:linda.egge@baerum.kommune.no)

## Vedlegg 3 Bekreftelse fra NSD

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
<b>Personvernombudet for forskning</b>		Harald Hårlagres gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47-55 58 21 17 Fax: +47-55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884
Ove Edvard Hatlevik Senter for IKT i utdanningen Postboks 1313 Vika 0112 OSLO		
Vår dato: 05.03.2012	Vår ref: 28332 / 3 / SSA	Deres dato: Deres ref:
<b>TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 01.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:		
28332 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student	Skolen som lærende organisasjon Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder Ove Edvard Hatlevik Linda Enerhaug Egge	
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.		
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.		
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html</a> . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.		
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp">http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp</a> .		
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.		
Vennlig hilsen		
		
Vigdis Namtvedt Kvalheim		
		
Sondre S. Arnesen		
Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Linda Enerhaug Egge, Løkebergveien 56, 1344 HASLUM		
<small>Auðelingskontor / District Offices: OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. red@uo.no TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrra.svarvald@ntnu.no TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsu@svu.uib.no</small>		